

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vliv rodičů na pedagogické směřování základní školy

The influence of parents on the pedagogical direction of elementary school

Vendula Běhouňková

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vliv rodičů na pedagogické směřování základní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 13. dubna 2017

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za jeho vstřícný přístup při vedení diplomové práce a za cenné rady a připomínky, které mi během psaní poskytnul. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, bez nichž by tato práce nevznikla, a děkuji také své babičce, která mi byla při psaní práce psychickou oporou.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problematice ovlivňování pedagogického směřování základní školy ze strany rodičů. Klade si za cíl zjistit, jaké mají rodiče v současné době možnosti ovlivnit pedagogické směřování základní školy a jak tyto možnosti využívají. Práce je rozdělena na teoretická východiska a výzkumnou část. V teoretických východiscích práce jsou na základě analýzy textu prezentovány zkušenosti a poznatky, které se k dané problematice vztahují. Teoretická východiska tak podávají přehled toho, jaké faktory mají vliv na pedagogické směřování základní školy a jakou roli mohou v tomto procesu hrát rodiče. Ve výzkumné části práce jsou prezentovány a zhodnoceny výsledky výzkumného šetření, které proběhlo na čtyřech základních školách na Praze 12. Využitou metodou k získání dat byl rozhovor s řediteli těchto základních škol a dotazník pro rodiče žáků. Na základě výsledků výzkumného šetření a zodpovězení výzkumných otázek byla školám, které se do šetření zapojily, navržena doporučení, jejichž zavedení by v praxi mohlo vést ke snadnějšímu zapojení rodičů do procesu ovlivňování pedagogického směřování školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Základní škola, spolupráce, rodiče, ředitel, žáci, pedagogické směřování, participace, ovlivňování, možnosti, opatření.

ABSTRACT

The thesis deals with the influence of parents on the pedagogical direction of elementary school. Its aim is to find out what options to influence the pedagogical direction of elementary school parents currently have and how they make use of them. The work is divided into theoretical and research parts. The theoretical background is based on an analysis of texts and presents experiences and knowledge relating to this issue. Theoretical bases provide an overview of factors, which influence the pedagogical direction of elementary school and what role the parents can play in this process. The research part presents and evaluates the results of the research conducted at four elementary schools in Prague 12. The research method for data collection was an interview with the headmaster of these elementary schools and a questionnaire for parents of pupils. Proposed recommendations for the schools, which participated in the research, are based on the survey results and on the answers of the research questions. Their implementation into practice could facilitate the influence of parents in the pedagogical direction of the school.

KEYWORDS

Elementary school, cooperation, parents, headmaster, pupils, pedagogical direction, participation, influencing, options, measures.

Obsah

1 Úvod.....	9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	11
2 Pedagogické směřování školy	11
2.1 Vize školy	12
2.2 Dlouhodobé cíle a strategie školy.....	13
2.3 Další faktory určující pedagogické směřování školy	15
2.3.1 Vedení školy.....	15
2.3.2 Pedagogický tým	18
2.4 Souhrn.....	21
3 Participace rodičů na pedagogickém směřování školy	22
3.1 Vymezení autonomie českého základního školství.....	22
3.2 Možnosti rodičů.....	25
3.2.1 Zákonné možnosti	25
3.2.2 Další možnosti.....	27
3.3 Význam spolupráce rodičů a školy.....	29
3.3.1 Přínos pro žáky.....	29
3.3.2 Úloha rodičů ve školách.....	30
3.4 Bariéry spolupráce a jejich možná řešení	32
3.4.1 Nedostatek důvěry a respektu rodičů a školy navzájem	32
3.4.2 Rozdílná očekávání rodičů a školy	33
3.4.3 Nízká úroveň vytváření vhodných podmínek pro komunikaci ze strany školy.....	34
3.4.4 Nezájem učitelů komunikovat s rodiči.....	35
3.4.5 Nezájem rodičů podílet se na spolupráci se školou	37
4 Shrnutí teoretických východisek	39

VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE.....	41
5 Metodologie výzkumného šetření	41
5.1 Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek	41
5.2 Volba výzkumné strategie	42
5.3 Metody sběru dat	42
5.4 Vymezení objektu šetření	43
5.5 Časový harmonogram a sběr dat	44
5.6 Představení subjektů šetření	46
6 Prezentace výsledků	48
6.1 Rozhovory	50
6.1.1 Formy spolupráce.....	50
6.1.2 Oblast zájmu rodičů	51
6.1.3 Zjišťování vhodných forem spolupráce ze strany základních škol.....	51
6.2 Dotazníkové šetření	52
6.2.1 Kritéria třídění	52
6.2.2 Oblast současné participace rodičů	55
6.2.3 Bariéry spolupráce	65
6.2.4 Požadavky na zlepšení	70
7 Vyhodnocení výzkumné části a doporučení pro školy	72
7.1 Vyhodnocení.....	72
7.2 Doporučení pro školy	76
8 Závěr	80
9 Seznam použitých informačních zdrojů.....	83
10 Seznam příloh.....	87

Použité zkratky

RVP rámcový vzdělávací program

ŠVP školní vzdělávací program

ZŠ základní škola

1 Úvod

Jedním z mnoha trendů současného školství je začleňování rodičů do zodpovědnosti za výsledky týkající se výchovně-vzdělávacího procesu, jinými slovy jde o možnost ovlivňování pedagogického směřování školy. Tento trend je pravděpodobně reakcí na dlouhá léta absence rodičovského zájmu o participaci na výchově a vzdělávání vlastních dětí společně se školou.

Slovní spojení pedagogické směřování školy je spojením velmi širokým, lidé si pod ním mohou představit různé termíny, procesy či situace – z tohoto důvodu, a také proto, že termín nebyl dosud definován, jsem se v úvodu druhé kapitoly teoretických východisek práce pokusila vytvořit vlastní definici termínu pedagogické směřování školy.

Každá škola sestavuje dokument nazvaný strategie školy. Je důležitý, neboť obsahuje dlouhodobé cíle školy a vizi, a vyjadřuje tak, kam bude škola v krátkodobém, střednědobém i dlouhodobém horizontu směřovat. Blíže se vizí školy a strategií zabývají první dvě podkapitoly druhé kapitoly teoretických východisek práce.

To, jakým způsobem se školy dětem věnují, závisí na mnoha faktorech, například na tom, jaké vzdělávací programy školy zvolí, jak zajišťují kvalitu zaměstnanců, jaké nabízejí možnosti trávení volného času atd. Dá se říci, že z velké části to, kam škola pedagogicky směřuje, ovlivňuje vedení školy a pedagogický tým. Jakým způsobem tak činí, je uvedeno ve třetí podkapitole druhé kapitoly teoretických východisek.

Jsou to také rodiče, kteří jakožto významný prvek svojí aktivitou pomáhají pedagogické směřování školy utvářet. Třetí kapitola je proto věnována tématu participace rodičů na pedagogickém směřování školy. Je v ní pojednáno o míře autonomie českého základního školství, aby bylo srozumitelné, do jaké míry mohou školy samy ovlivňovat své pedagogické směřování. Dále třetí kapitola informuje o tom, jaké mají v rámci participace na pedagogickém směřování školy rodiče možnosti a jak by měla spolupráce rodičů a školy vypadat. Třetí kapitola se věnuje také významu spolupráce rodičů a školy. Odpovězeno je na otázku, proč je spolupráce školy a rodičů jedinečnou příležitostí pro neustálé zlepšování výchovně-vzdělávacího procesu. Třetí kapitola podává taktéž přehled o bariérách spolupráce rodičů a škol a popisuje a navrhuje způsoby, jak je odstranit.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké mají rodiče v současné době možnosti ovlivnit pedagogické směřování základní školy a jak tyto možnosti využívají.

Cíl práce je naplněn na základě výzkumného šetření, jehož výsledky, vyhodnocení a doporučení pro školy jsou uvedeny ve výzkumné části práce. Výzkumné šetření odpovídá na následující hlavní výzkumné otázky:

1. Jaké možnosti dávají základní školy rodičům žáků k tomu, aby se mohli podílet na pedagogickém směřování školy?
2. Využívají rodiče žáků základních škol možnosti, které jim škola nabízí, k podílení se na pedagogickém směřování školy?

Druhou otázku jsem doplnila o dílčí výzkumné otázky, které znějí:

- a) Co je hlavním předmětem zájmu rodičů žáků základních škol o participaci na pedagogickém směřování školy?
- b) Co považují rodiče žáků základních škol za největší bariéry bránící jim v efektivní účasti při spolupráci se školou?
- c) Jaká konkrétní opatření by rodiče žáků základních škol uvítali, aby se podle nich zlepšily podmínky pro možnost ovlivňování pedagogického směřování školy?

Výzkumné šetření, jehož podrobná metodologie je popsána ve výzkumné části práce, se odehrávalo na čtyřech základních školách Prahy 12, kde jsem realizovala rozhovory s řediteli a dotazníkové šetření mezi rodiči. Součástí práce jsou přílohy k výzkumnému šetření, na které v textu průběžně odkazuji.

Očekávám, že tato práce přiměje vedení i pedagogy zkoumaných škol, aby se zaměřili na aktuální priority rodičů v rámci jejich možného vlivu na pedagogické směřování školy a posílila se tak vzájemná spolupráce mezi školou a rodiči.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2 Pedagogické směřování školy

Pojem pedagogické směřování školy nikde není definován. Je přitom důležité ho vymezit, aby bylo jasné, co je jeho podstatou. Při jeho vymezení je možné si „vypůjčit“ některé zákonitosti z ekonomických teorií, konkrétně z oblasti strategického řízení. Tato oblast totiž velmi často pracuje s termínem směřování organizace.

Definici organizace nalezneme v řadě ekonomicky zaměřených publikací. Otázku, co je organizace, si kladou například Dědina a Cejthamr (2005). Autoři docházejí k závěru, že organizaci tvoří lidé, kteří v ní pracují, již ke své práci používají nejrozličnější technologie a množství informací. „Tyto čtyři komponenty můžeme propojit dohromady a prohlásit, že vytvářejí organizaci a že musí do sebe co nejlépe zapadat,“ tvrdí Dědina, Cejthamr (2005, s. 26) a dodávají, že neexistují chaoticky v nějakém uzavřeném prostoru nazývaném organizace, ale mají svůj určitý řád, systém, a jsou protkány procedurami, které jsou rozhodujícími pro výkonnost a směřování organizace.

Výše citovaní autoři (Dědina, Cejthamr, 2005, s. 26) také tvrdí, že v každé organizaci existují minimálně tři základní systémy: systém produkce služeb (v případě školy výchova a vzdělávání), systém hodnotových toků (v případě školy např. nastavení požadavků na výchovu a vzdělávání) a systém informačních toků (v případě školy formy výuky).

Odborník na řízení lidských zdrojů – Michael Armstrong – zmiňuje, že to, jakým směrem organizace směřuje, závisí na tom, jakou vytváří a uskutečňuje strategii (Armstrong, 2015, s. 60). Vztáhneme-li toto tvrzení na školu, je možné odvodit, že směřování školy závisí na tom, jakou strategii škola realizuje. Termín pedagogický potom upřesňuje, že se bude jednat o takové směřování, jehož podstata spočívá v zákonitostech výchovy a vzdělávání.

Strategii firmy tvoří: poslání (mise), dlouhodobé cíle (vize) a vlastní strategie, která představuje časově a věcně provázaný soubor projektů, jejichž realizace vede k dosahování dlouhodobých cílů. Tvorba těchto projektů musí být založena na participativním principu, což znamená, že se na ní má podílet co největší možný počet zainteresovaných stran (Dědina, Cejthamr, 2005, s. 48).

Vztáhneme-li výše uvedené zákonitosti na školu, znamená to, že její pedagogické směřování ovlivňuje to, jaké si stanoví poslání a dlouhodobé cíle a vlastní strategii. Na formování vlastní strategie školy se podílejí vedení školy i ostatní pedagogové. Záleží přitom na tom, jaké klima je ve škole nastaveno, jak pedagogický sbor umí pracovat jako tým, jak spolu pedagogičtí pracovníci navzájem komunikují, jakou roli hraje při formování strategie vedení školy (vedení lidí, motivace), jakým způsobem jsou mezi pedagogy rozdělovány pravomoci, jak je práce pedagogů hodnocena, jaké vzdělání je po nich požadováno atd.

Definovat pojem pedagogické směřování školy tedy lze následovně:

Pedagogické směřování školy v sobě zahrnuje uskutečňování vize školy, zajišťování jejího chodu a výchovně-vzdělávacích aktivit, které jsou vykonávány pedagogickými pracovníky, a k jejichž finální podobě mohou přispět vedle vedení školy, pedagogů a žáků také rodiče.

2.1 Vize školy

Slovo vize je vlastně synonymem pro obraz budoucnosti (Eger, 2009). Vize pomáhají vytvářet představu o tom, jak bude budoucnost vypadat, pomáhají formulovat konkrétní cíle, ke kterým má organizace dospět. Eger (2002, s. 15–16) zmiňuje, že pokud má škola správně zformulovanou vizi, inspiruje své pracovníky, funguje jako východisko při rozhodování a slouží jako charakteristika dané školy.

Tuto skutečnost lze potvrdit z praxe, například ZŠ Slezská v Třinci má na webových stránkách uvedeno, že její vizí je: rozvíjet osobnost žáka takovým způsobem, aby zvládal myslet samostatně a svobodně se rozhodovat, aby byl zodpovědný za své jednání v míře úměrné svému věku; připravit žáka na život v Evropské unii – především posílit cizojazyčnou výuku; směřovat žáky k používání komunikačních technologií, zakomponovat výpočetní techniku do všech předmětů; využívat účinné metody výuky, které povedou žáky k práci v týmu, k vzájemné podpoře a respektu (ZŠ Slezská Třinec, 2016). Takto jasně a stručně nastavená vize může škole sloužit kupříkladu jako východisko pro to, jaké předměty bude v budoucnosti posilovat, jak se bude navenek prezentovat nebo jaké prvky mají pedagogové ve výuce akcentovat.

Předtím, než jsou školy (a jiná školská zařízení) zapsány do rejstříku škol, tedy před jejich vznikem, je podána žádost, jejímž obsahem je mj. také seznam oborů vzdělání, včetně forem a seznamu služeb, které bude škola poskytovat (Zákon č. 561/2004 Sb., § 144 odst. 1 písm. d). To znamená, že směřování školy (vize) je částečně dáno již tímto krokem.

V žádném pojednání o sestavování vize školy není vysloveně napsáno, kdo má vizi školy stanovit. Eger (2009) však hovoří o tom, že „*při tvorbě vize se pro ředitele školy doporučují ...*“, z čehož lze dedukovat, že je to ředitel školy, komu náleží vizi školy vytvořit. Horská (2009, s. 157) k tomu však dodává, že jsou to následně členové pedagogického sboru, kteří jsou nositeli vize – realizátoři zamýšlených plánů.

O vizi je důležité vědět, že se stává sdílenou představou o podstatných záměrech školy. Je spojena s očekáváním a usilováním o vše, co je se školou spojeno. „*Je to základní záměr, který by měla organizace nabízet nejdříve,*“ uvádí Eger (2009) a doplňuje, že „*vize se stává výzvou pro všechny, kteří jsou nějakým způsobem spojeni se školou, to znamená, že přesahuje vnitřní prostředí školy.*“ Tato skutečnost je důležitá také v kontextu ovlivňování rodičů a jejich podílu na pedagogickém směřování školy. Vize má totiž podle Egera (2009) tři funkce, přičemž jednou z nich je skutečnost, že „*umožňuje všem uvnitř i vně školy najít společné body, které vedou ke zlepšení kvality*“. Vize je v tomto podání vlastně nástrojem pro týmovou práci školy a rodičů. To potvrzují i Veteška s Tureckiovou, již sice hovoří o vizi v kontextu ekonomických subjektů (2008, s. 55), když vysvětlují, že organizace může být úspěšná a v široce pojatém konceptu efektivity konkurenceschopná, jestliže se z ní stane organizace založená na sdílených hodnotách všech, kteří s ní mají co dočinění.

2.2 Dlouhodobé cíle a strategie školy

Vize tedy určuje to, kam má škola v budoucnosti směřovat. Budoucnost školy představuje zpracovaná strategie školy. Strategie školy se kromě vize vypracovává také na základě auditu a případně SWOT analýzy. Výsledkem strategického plánování je časový plán (obvykle tří až pětiletý), který rozpracovává plány na jednotlivé roky (Eger, 2002, s. 9–12).

Strategie školy kromě toho, že je v ní formulována vize, také vymezuje dlouhodobé cíle školy. Základní výchovně-vzdělávací cíle jsou určeny rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP), školy však mohou vymezit cíle individuálně rovněž i v návaznosti na

školní vzdělávací program (ŠVP). Například v rámci prvního cíle RVP pro základní školy, který zní „*umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, s. 8), může škola stanovit dílčí cíle, tj. například učit žáky vyhledávat různými způsoby informace, vést žáka k potřebě provádět své sebehodnocení nebo učit žáky používat různé výukové strategie a metody (Hejčíková, 2006).

Z uvedených cílů lze potom vyvodit strategii. Například z dílčího cíle, že žák bude veden k potřebě provádět své sebehodnocení, je strategií zařazovat provádění sebehodnocení učení žákem, vyzývání žáků k navrhování dalších postupů a konkrétních činností, které je vedou k posunu, umožnění vedení vlastních osobních portfolií apod. (Hejčíková, 2006).

Kromě oblasti výchovně-vzdělávací práce školní strategie obsahuje, respektive by měla obsahovat, personální oblast, jež kupříkladu určuje způsoby zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů, pojednání o dalším vzdělávání pracovníků, např. vzdělávání v oblasti cizích jazyků, či pojednání o způsobu řízení a hodnocení, např. určení kompetencí jednotlivých pracovníků nebo zvyšování aktivního podílu zaměstnanců školy na jejím řízení. Strategie také pojednává o materiálně-technické základně školy (vybavení učeben, technické vybavení apod.), o ekonomické oblasti (zdroje financování, možnosti hospodaření školy ke zlepšování finanční situace atp.) a v neposlední řadě taktéž pojednává o vztahu mezi veřejností, školou a rodinou. Strategie totiž určí, co je cílem v oblasti vztahu veřejnost – škola – rodina (např. prohlubovat součinnost školy a rodiny nebo usilovat o soulad ve výchovném působení). Je-li strategie podrobná, jako je tomu v koncepčních záměrech a plánech práce některých základních škol, může určit i způsoby spolupráce, např. prezentace práce školy prostřednictvím časopisu nebo na základě pravidelně aktualizovaných informací na webovém portálu školy, uskutečňování dnů otevřených dveří nebo využívání nabídek akcí pro děti ze strany rodičů (Kocáb, 2016).

Z uvedeného vyplývá, že strategie školy je v kontextu jejího pedagogického směřování a z hlediska možnosti participace rodičů na tomto procesu velmi důležitá.

2.3 Další faktory určující pedagogické směřování školy

Došla jsem k závěru, že pro směřování školy je strategie velmi důležitou. Tuto skutečnost potvrzuje například i Eger (2002, s. 9), když tvrdí, že strategie představuje jeden z nejdůležitějších dokumentů školy, že je nástrojem, který napomáhá rozvoji školy. Plánování by se podle zmíněného autora nemělo opomíjet proto, že díky němu dochází ke snížení či odstranění nežádoucích a nevhodných postupů, které by rozvoj školy mohly brzdit.

Přesto připouštím, že strategie školy je pouze dokumentem (v podstatě kusem papíru) a že mnohem důležitějším faktorem je při formování toho, kam škola z hlediska svého pedagogického působení směřuje, faktor lidský – tedy vedení školy a jednotliví pedagogové.

2.3.1 Vedení školy

Od vedení školy – ředitele, popř. jeho zástupce – se očekává, že budou kvalitně vést svůj tým pedagogů, pro které je ředitel vlastně zaměstnavatelem. Role vedení je z hlediska pedagogického směřování školy velmi důležitou, protože vedení ze široka působí na všechny procesy (např. vedení, komunikace, rozhodování) a subjekty (např. rodiče, veřejnost, obec), jež se vyskytují uvnitř i vně školy.

V první řadě však ředitele samozřejmě zaměstnává to, že řídí školu – zodpovídá za její celkový provoz, za tvorbu ŠVP, za jeho následnou realizaci, za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání, za efektivní využívání finančních prostředků, za správný výběr zaměstnanců atd. Proto jsou na funkci ředitele ze zákona kladeny poměrně vysoké požadavky. Uvádí je *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* ze dne 24. září 2004. Navrhovaná novela uvedeného zákona, která zavede institut kariérního řádu, kritéria podmiňující výkon jeho funkce ještě zpřísní. Kromě dosavadních požadavků bude muset ředitel ještě spadat do třetího kariérního stupně, pro který bude např. podmínkou osmiletá praxe v oboru (Krejčí, 2016).

Prísnost kritérií při výběru zaměstnance na pozici ředitele školy zmiňuji proto, že se domnívám, že vzdělaný člověk s dostatečně dlouhou praxí a zkušenostmi může zastávat úlohu, při které jsou ovlivňovány a koordinovány všechny činnosti a při níž přebírá

odpovědnost za fungování školy. Moos, Möller a Johansson (2004, s. 208, vlastní překlad) zmiňují, že jsou na ředitele při výkonu funkce kladeny vysoké nároky, protože čelí velkému očekávání a tlaku. Proto musí být podle uvedených autorů ředitelem všestranný člověk. Musí být schopen řešit spoustu úkolů a povinností, které mají různá zaměření, a kromě toho je na něm závislé i jeho pracovní okolí.

Tématem manažerských dovedností se zabývá řada knih (ze zahraničních autorů např. Jay a Templar – *Velká kniha manažerských dovedností*, z českých autorů např. Bělohlávek – *Jak řídit a vést lidi*). Pro tuto diplomovou práci není jejich výčet podstatný, je možné se omezit jen na následující konstatování: Manažerské dovednosti vedoucího zaměstnance školy, jako jsou například odborné kompetence, umění nastavit pravidla či formování morálky, přispívají k pozitivnímu pedagogickému směřování školy jako celku.

Jak bylo uvedeno výše, ředitelé škol se podílí na formování řady aspektů souvisejících s pedagogickým směřováním školy. Jsou jimi především:

- 1) **Řízení školy** – v jeho rámci jsou ovlivňovány postoje a chování pracovníků s cílem vybudování podmínek pro spolupráci, fungování, spokojenost a zdokonalení pracovních výkonů (Nakonečný, 2005, s. 174). Díky řízení se ve škole jakožto v organizaci utváří řád. Ten je ukazatelem kvality a ovlivňuje tak přímo pedagogické směřování školy.
- 2) **Vedení lidí** – vedením lidí se rozumí ovlivňování chování a jednání druhých lidí. Efektivní vedení zaměstnanců, s nímž souvisí také problematika motivace a hodnocení, ovlivňuje to, jaké pracovní výkony lidé podávají. Také vedením lidí, stejně jako řízením školy, ředitel ovlivňuje pedagogické směřování školy, respektive to, zda budou naplňovány stanovené cíle v rámci strategie.
- 3) **Delegování** – proces delegování je ve škole nutností. Ředitel školy deleguje na jednotlivé pracovníky odpovědnost a pravomoci. To, jak pedagogové dosahují výsledků, záleží na nich, za definitivní výsledek výchovně-vzdělávacího procesu je však stejně nakonec zodpovědný ředitel školy (Payne, 1998, s. 151). Ředitel může ovlivnit, na koho a jaké pravomoci a odpovědnost přenesl. Tím také nepřímo formuje pedagogické směřování školy.

- 4) **Motivace zaměstnanců** – je známo, že nemotivovaní zaměstnanci neodvádí dobrý pracovní výkon, což následně ovlivňuje chod organizace, tj. pedagogické směřování školy. Je rovněž známo, že finanční ohodnocení, jakožto jeden z nejsilnějších motivačních nástrojů, není pro pedagogické pracovníky, na rozdíl od jiných profesí, možné příliš ovlivňovat. Ředitel školy proto musí hledat jiné způsoby, jak své zaměstnance motivovat k tomu, aby podávali vynikající pracovní výkony a podíleli se tak na pozitivním pedagogickém směřování školy.
- 5) **Vzdělávání pedagogických pracovníků** – aby mohla škola jako vzdělávací instituce poskytovat kvalitní vzdělávání, je třeba, aby kvalitním vzděláním disponovali i její zaměstnanci. Vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků, které deklaruje *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*, bývá obvykle v souladu se stanovenými strategickými cíli školy. Ředitel se tím, že další vzdělávání svým zaměstnancům umožní, nepřímo podílí na pozitivním pedagogickém směřování školy.
- 6) **Hodnocení pedagogických pracovníků** – hodnocení je velmi obtížným procesem, protože jeho součástí je i kritika. Ta jeho součástí být musí, aby docházelo k neustálému zlepšování. Špatně nastavený hodnotící systém může v pedagogických pracovnících vyvolávat pocit křivdy, demotivovat je, snížit jejich pracovní výkon, a tudíž negativně ovlivnit i pedagogické směřování školy. Naopak správně nastavený hodnotící systém přináší zlepšení pracovního výkonu, možnou motivaci díky zpětné vazbě, jasné vytyčení přípravy pedagoga na výkon jeho další činnosti, ujasnění požadavků k dalšímu pracovnímu postupu a osobnímu rozvoji atd. (Payne, 1998, s. 239–240).

Kromě výčtu, který podávají dva výše uvedení autoři, je možné zmínit například i to, že ředitel by měl vytvářet prostor pro profesionální diskurz, pracovat na svém vlastním rozvoji (studium, čtení, myšlení, reflexe) a zdokonalovat vztahy s vnějším prostředím školy (Moos, Möller a Johansson, 2004, s. 208, vlastní překlad).

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 86) zmiňují, že funkce vedení (a středního managementu) školy v praxi spočívá ve vytvoření vzoru pro ostatní, tzn. takového vzoru, který dokáže řešit vzájemné pracovní vztahy, jež ovlivňují celé klima školy.

Nejdůležitějšími jsou proto v tomto ohledu sociální kompetence ředitele, dále jeho osobnostní kompetence a teprve až potom kompetence manažerské a odborné. Nutné jsou však všechny, ani od jedné nelze v kontextu efektivního vedení školy abstrahovat.

Eger (2002, s. 26) doplňuje, že ředitel by měl být tím, kdo odolává a čelí náporu vnějšího prostředí i za své podřízené, tj. pedagogy. Zřejmě má na mysli to, co se často v praxi stává, a sice že vysoká očekávání některých rodičů nejsou pedagogové schopni plnit (otázka zvyšujícího se počtu rolí, které pedagog v současném světě vykonává, nebo se po něm chce, aby je vykonával), což vyvolává mezi rodiči a pedagogy konflikty. Ředitel by měl, ve většině případů, stát za svými zaměstnanci, to se však často neděje. Brzdí ho obavy, aby rodiče své děti ze školy ve velkém neodhlašovali, což by v extrémním případě mohlo vést až k uzavření školy, obavy z výhrůzek rodičů odvolávajících se často na školní inspekci apod. Tato skutečnost opět vede k demotivaci zaměstnanců, ke snížení jejich pracovního výkonu, nechuti k práci a k negativnímu ovlivňování pedagogického směřování školy.

Závěrem je možné uvést, co tvrdí Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 11), a sice že ředitel je tím, kdo drží celou školu pohromadě, pracuje na jejím udržení a rozvoji, přesto však zůstává velmi nedocenenou a nepochopenou postavou.

2.3.2 Pedagogický tým

Vedle vedení školy jsou to také učitelé, vychovatelé a další pedagogičtí pracovníci (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog apod.), kteří se podílejí na pedagogickém směřování školy. Na rozdíl od vedení školy, jež pedagogické směřování školy realizuje na řídicí úrovni, tedy plánovaně, se pedagogický tým na směřování školy účastní každý den spíše v praktické rovině, především tím, jak vystupuje a jak komunikuje se žáky a jejich rodiči. Může tak jednodušeji než vedení identifikovat potřeby rodičů a ovlivnit jejich ochotu spolupracovat se školou.

O využití klimatu ve vztahu k pedagogické instituci jako celku se pokusili kupříkladu Hoy, Tarter a Kottkamp (in Sekera, 2001, s. 28–29), již podle vztahů pedagogických pracovníků rozlišují čtyři typy klimatu, které v pedagogických sborech panuje a na základě kterého lze také odvodit způsob ovlivňování pedagogického směřování školy jak ze strany pedagogů, tak ze strany rodičů.

Prvním typem klimatu je klima otevřené, které se vyznačuje vysokou kooperací pracovníků, vzájemnou úctou, otevřeností v pedagogickém sboru i mezi pedagogickým sborem a vedením školy. To je totiž k myšlenkám učitelů vnímavé a upřímné, respektuje taktéž jejich kompetence. Pedagogický sbor a vedení školy si navzájem poskytují vysokou podporu, ředitel poskytuje učitelům při jejich práci velkou dávku svobody, nezatěžuje je nevhodnými a stresujícími kontrolami a ti jsou pak uvolnění. Díky tomu existují napříč celým pedagogickým spektrem vysoce kolegiální vztahy, vysoká angažovanost k učení a k učitelské profesi obecně (Hoy, Tarter a Kottkamp in Sekera, 2001, s. 28–29).

Lze si představit, že v takto nastaveném klimatu je chování ředitele i členů sboru velmi otevřeno i komunikaci s rodiči – přijímá jejich návrhy, snaží se je vtáhnout do dění školy apod.

Druhým typem klimatu je klima angažované, ve kterém na jedné straně stojí neefektivní vedení školy, tedy ředitel, jenž se snaží neodborně vést pedagogický sbor, a na druhé straně pedagogové, již podávají vysoce profesionální výkon. Rigiditu a autoritativní jednání ředitele, který navíc nerespektuje odborné znalosti svých zaměstnanců a mnohdy ani jejich osobní potřeby, učitelé kupodivu ignorují, řídí se sami, vzájemně se respektují a podporují se. Jsou hrdí na to, v jaké škole pracují a jejich práce je těší. Udržují mezi sebou přátelské a kooperativní vztahy, celý pedagogický sbor je kohezní a angažovaný (Hoy, Tarter a Kottkamp in Sekera, 2001, s. 28–29).

V takovémto klimatu bude zřejmě komunikace mezi rodiči a učiteli probíhat také velmi dobře a na profesionální úrovni. Možnost pedagogického ovlivňování ze strany rodičů však bude omezena z důvodu ne zcela funkčních vztahů mezi vedením školy a pedagogickým sborem. V praxi se v případě takového klimatu stává, že rodiče, chtějí-li něco prosadit, učitele obejdou a jednají přímo s vedením školy, často však neúspěšně, protože vedení školy chybí pro jeho rozhodnutí podpůrné prostředí, tj. pedagogický sbor.

Přesným opakem angažovaného klimatu je klima neangažované. Zatímco chování ředitele je zde velmi silné, konstruktivní, podporující a starostlivé, učitelé za svou pedagogickou práci odmítají přijmout odpovědnost, pedagogický sbor iniciativu ředitele jednoduše ignoruje. Pedagogové se v modelu neangažovaného klimatu starají pouze o svou práci,

s ostatními kolegy většinou nepěstují kolegiální vztahy (Hoy, Tarter a Kottkamp in Sekera, 2001, s. 28–29).

V tomto prostředí budou rodiče pravděpodobně prosazovat své snahy o ovlivňování pedagogického směřování školy velmi těžko. Mohou se sice obrátit přímo na vedení školy, to ale, stejně jako v případě angažovaného klimatu, za sebou nemá podpůrné prostředí. Pedagogický sbor ředitele neuznává, učitelé se s ním nemají navzájem rádi, a tudíž se mu, jakožto samostatné jednotce díky neochotě pedagogů spolupracovat, jen obtížně podaří prosadit návrhy rodičů do praxe.

Nejhorším modelem klimatu je z hlediska možného ovlivňování pedagogického směřování školy ze strany rodičů klima uzavřené, o němž Hoy, Tarter a Kottkamp (in Sekera, 2001, s. 29) tvrdí, že je opakem otevřeného klimatu. *„Ředitel i učitelé nejsou motivováni k pedagogické práci, ředitel pracuje tak, že vytváří byrokratický nátlak s velkou restrikcí učitelů, učitelé reagují minimální aktivitou a odpovědností,*“ uvádí zmínění autoři. Pro učitelský sbor je tak typická vysoká neangažovanost.

Snahy vedení školy o kontrolu učitelů a frustrace pedagogů, jejich apatie a nízká podpora navzájem mezi sebou vytváří prostředí, kde je možnost rodičů angažovat se téměř nulová.

Každá škola by měla logicky usilovat o vytváření otevřeného klimatu, tj. takového, které dokáže reagovat na potřeby rodičů a dětí. *“Spokojenost dítěte ve škole nutně ovlivňuje spokojenost rodiče i rodinné prostředí, které má zpětně vliv na rozvoj dítěte,*“ vysvětluje Vítečková (in Kasíková, Straková, 2011a, s. 107), jak ovlivňuje klima školy rozvoj jejich žáků. Výraznější nespokojenost dítěte by měla být podle jmenované autorky upozorněním pro rodiče, že se ve škole něco děje. *„Nespokojenost dítěte začne rozkolísávat systém a měla by nastartovat snahu o vytvoření rovnováhy,*“ uvádí přesně Vítečková (in Kasíková, Straková, 2011a, s. 107) příklad toho, kdy mají rodiče zpozornět a začít se o pedagogické směřování školy více zajímat.

Jedná se skutečně pouze o příklad. Rodiče by se měli o pedagogické směřování školy zajímat již z podstaty toho, že je to právě tato instituce, která poskytuje jejich dětem první (primární) stupeň vzdělání, které by mělo být co nejkvalitnější. Rodiče, jakožto významní

partneři školy, mohou svým zájmem o její pedagogické směřování k jeho kvalitě výrazně přispět.

2.4 Souhrn

Pedagogickým směřováním školy se rozumí všechny aktivity, jež při své každodenní praxi realizují členové pedagogického sboru, na kterých se účastní svým rozhodováním vedení školy a které mohou být ovlivňovány rovněž iniciativou rodičů.

Podstatné záměry školy, respektive to, kam škola pedagogicky směřuje, vyjadřuje její vize. Měla by být stanovena na základě spolupráce vedení školy, členů pedagogického týmu a rodičů. Stejně tomu je v případě strategie školy, která vymezuje dlouhodobé cíle školy.

Kromě stanovení vize a dlouhodobých cílů školy se na jejím pedagogickém směřování významným způsobem podílí vedení školy, které ji vede, řídí zaměstnance školy, deleguje pravomoci a odpovědnost na jednotlivé pracovníky, motivuje je k pracovním výkonům a podílí se na formování otevřeného klimatu školy obecně. Důležití jsou v kontextu pedagogického směřování školy také jednotliví pedagogičtí pracovníci, tedy pedagogický tým (učitelský sbor). Ti totiž denně komunikují s žáky i jejich rodiči a mohou tak snazším způsobem než vedení identifikovat jejich potřeby nebo ovlivňovat jejich ochotu participovat na pedagogickém směřování školy.

3 Participace rodičů na pedagogickém směřování školy

Spolupráce rodiny a školy není nikde definována, žádný zákon nikdy neurčoval a neurčuje,¹ aby tyto dvě instituce, které jsou ve výchově klíčové, spolupracovaly, nebo dokonce jak by taková spolupráce měla vypadat. Avšak snad právě proto, že se funkce školy a rodiny navzájem prolínají, určitá spolupráce mezi nimi vždy existovala.

3.1 Vymezení autonomie českého základního školství

Míra participace rodičů a možnosti, které jim škola poskytne, se odvíjejí od míry autonomie škol, kterou jim udělil stát, čímž se rozumí volnost, kterou školám v rámci jejich řízení na základě právních předpisů stát poskytuje.

V oblasti vymezování cílů a obsahu vzdělávání, řízení lidských zdrojů či finanční správy nebyl v minulosti českým školám dán velký prostor. Ten vznikl až po roce 1989. Česká republika patří ke státům, ve kterých všechna opatření na zavedení autonomie škol byla vymezena v legislativě, to znamená, že českým školám byla opatření vedoucí k autonomii uložena zákonem (ačkoliv je třeba připustit, že zdrojem autonomie není jen kurikulární reforma, ale také např. právní subjektivita škol, uspořádání státní správy a samosprávy ve školství, nastavení kompetencí jednotlivých článků systému atp.).

Prvním krokem k tomu, aby mohla být nastavena autonomie škol, byla v obecné rovině decentralizace školství.² Přípravy ke zvyšování autonomie školství dále probíhaly ve druhé polovině 90. let minulého století a vyvrcholily, respektive navázaly na předchozí reformní kroky, diskuse a dokumenty – např. *České vzdělání a Evropa* nebo *Výzva pro 10 milionů*, dokumentem nazvaným *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. Bílá kniha, který formuloval vládní strategii v oblasti vzdělávání.

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) stanoví v § 22 odst. 3. písm. a)–e) pouze základní povinnosti zákonných zástupců dětí, jako je zajistit, aby žák řádně docházel do školy, osobně na vyzvání ředitele školy projednávat závažné otázky o vzdělávání žáka, informovat školu o změně zdravotní způsobilosti žáka, dokládat důvody nepřítomnosti žáka ve škole a oznamovat škole údaje, jež jsou podstatné pro průběh vzdělávání či bezpečnost žáka.

² Konkrétně rok 1990 – umožněn vznik církevních a soukromých škol, posílení důležitosti obcí ve školství, posílení samosprávy vysokých škol; rok 1998 – odstátnění vysokého školství, vznik soukromých vysokých škol; rok 2001 – odstátnění regionálního školství; rok 2004 – rozšíření autonomie škol (kurikulum).

Objevilo se v něm mnoho cílů, jedním z nich bylo vytvoření uceleného systému nástrojů pro uplatnění autonomie školy, které v sobě zahrnovalo zpracování metodiky pro přípravu a vypracování dlouhodobého záměru rozvoje školy, pro přípravu a realizaci vnitřní evaluace školy, pro přípravu a realizaci školního vzdělávacího programu a pro zpracování výroční zprávy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, s. 42).

Vize *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* byly promítnuty do několika základních zákonů, z nichž nejdůležitější pro tuto práci jsou *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (dále jen školský zákon), a *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*. Školský zákon zavedl systém vzdělávacích programů a stanovil, že pro každý obor vzdělání v základním (středním, předškolním aj.) vzdělávání se vydají RVP, které vymezí povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, jimiž se budou školy řídit při tvorbě ŠVP (Zákon č. 561/2004 Sb., § 3 odst. 2).

Zpráva OECD z roku 2006 zabývající se problematikou vlivu rodičů a komunitního vlivu obecně na vedení školy, respektive na její pedagogické směřování, však například konstatovala, že „*v rámci decentralizace vyvíjejícího se profilu a obsahu školského vzdělávání je role rodičů, studentů a zaměstnanců stále limitována [...] kurikulum pro základní vzdělávání bylo nastaveno za asistence nezávislých týmů, expertů a zkušených pedagogů, přínos skupin reprezentující veřejnou společnost a rodiče byl v tomto ohledu ale malý.*“ (OECD, 2006, s. 96, vlastní překlad)

Od roku 2005 začaly školy v zákonem stanoveném dvouletém období připravovat své ŠVP, ve kterých mohl pedagogický sbor uplatnit nový přístup ke vzdělávání a své zkušenosti z výuky. Míra autonomie školy se však neodvívá pouze od možnosti stanovení vzdělávacího obsahu, zohledňuje i další oblasti. Analýza Evropské komise *Autonomie škol v Evropě: Politická a realizační opatření* (2008) v příloze tohoto dokumentu uvádí následující oblasti:

1. autonomie škol při využívání veřejných prostředků,
2. autonomie škol při získávání a využívání prostředků ze soukromých zdrojů,
3. autonomie škol vůči ředitelům škol,
4. autonomie škol vůči nepedagogickým pracovníkům,
5. autonomie škol vůči pedagogickým pracovníkům.

V tabulce č. 1 je uvedeno, jakou mírou autonomie v těchto pěti oblastech disponují školy v České republice.

Tabulka č. 1 – Míra autonomie ve vybraných oblastech v českých školách

Oblast autonomie	Parametr	Stupeň hodnocení
Autonomie škol při využívání veřejných prostředků	Využití rozpočtových prostředků ke krytí kapitálových výdajů	3
	Využití rozpočtových prostředků ke krytí provozních výdajů	2
	Pořízení počítačového vybavení	1
Autonomie škol při získávání a využívání prostředků ze soukromých zdrojů	Financování (získávání darů a sponzorských příspěvků)	1
	Pronájem prostor školy k aktivitám v době mimo vyučování	1
	Půjčky	3
	Využití prostředků ze soukromých zdrojů k: pořizování nemovitostí	3
	pořizování movitého majetku	2
	zaměstnávání pedagogických pracovníků	3
	zaměstnávání nepedagogických pracovníků	3
Autonomie škol vůči ředitelům škol	Výběr ředitele školy	3
	Propuštění ředitele školy	3
	Úkoly a povinnosti školy	3
	Disciplinární opatření vůči řediteli školy	3
Autonomie škol vůči nepedagogickým pracovníkům	Výběr uchazečů o volná místa	1
	Propouštění nepedagogických pracovníků	1
	Úkoly a povinnosti nepedagogických pracovníků	1
	Disciplinární opatření vůči nepedagogickým pracovníkům	1
Autonomie škol vůči pedagogickým pracovníkům	Výběr uchazečů o volná místa	1
	Výběr suplujících učitelů	1
	Propouštění učitelů	1
	Úkoly a povinnosti učitelů	1
	Disciplinární řízení vůči učitelům	1

	Poskytování příplatků učitelům za smluvně nevyomezené: přesčasy	1
	úkoly a povinnosti	1

Klíč k tabulce:

1 – plná (nebo relativní autonomie) = škola přijímá veškerá rozhodnutí o daném parametru,

2 – omezená autonomie = výchozí rozhodnutí o daném parametru přijímá škola společně s nadřízeným orgánem nebo bez jeho účasti, ale musí mu své návrhy předložit ke schválení nebo škola přijímá rozhodnutí ze souboru alternativ, který jí předem určil nadřízený orgán,

3 – žádná autonomie = škola nepřijímá žádná rozhodnutí o parametru, nespadá totiž do její působnosti; rozhodují pouze orgány školské správy, které se mohou se školou v jakémkoliv řádu radit.

Zdroj: Vlastní zpracování na základě údajů: Evropská komise (2008).

Základní školy v České republice tedy podle výše uvedené tabulky mohou ovlivnit řadu záležitostí, a to především v oblasti výběru pedagogických pracovníků, při získávání sponzorských darů a při rozhodování o tom, jak bude naloženo s jejich prostory.

3.2 Možnosti rodičů

Rodiče mohou ovlivňovat pedagogické směřování školy různými způsoby. V první řadě je třeba zmínit, že mají možnost volby školy pro své dítě, samozřejmě pokud odhlédneme od skutečnosti, že jsou do škol přednostně přijímány děti ze spádového obvodu. V kontextu pedagogického ovlivňování může být výběr správné školy velmi zásadním. Tendence rodičů angažovat se se budou pravděpodobně snižovat, bude-li se jednat o školu, která jim nevyhovuje, například o takovou, o jejíž kvalitě nejsou přesvědčeni. „*Výběr vhodné školy se stává klíčovým tématem již na počátku vzdělávací dráhy dítěte,*“ upozorňuje Vítečková (in Kasíková, Straková, 2011a, s. 99) a doplňuje, že v současné době je možno ze strany rodičů spatřovat první snahy o volbu náročnější vzdělávací linie již na základních školách.

3.2.1 Zákonné možnosti

Rodiče mají dále několik zákonných možností, na základě kterých mohou participovat na pedagogickém směřování školy. Podle ustanovení § 21 odst. 1 písm. b), c), e), f) školského zákona mají rodiče, nebo jiní zákonní zástupci dětí, právo:

- „na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání;
- volit a být voleni do školské rady;

- *vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí vzdělávání, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost;*
- *na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Všechna uvedená práva mohou rodiče využít. Zřejmě nejefektivněji se mohou na pedagogickém směřování školy podílet tehdy, stanou-li se členy školské rady. Jedná se o orgán, který umožňuje všem zúčastněným stranám vzdělávání, tedy nejen zákonným zástupcům, ale i pedagogickým pracovníkům, zřizovateli nebo zletilým žákům, podílet se na správě školy. Školská rada je ustavena zřizovatelem, jenž současně stanoví počet jejích členů, přičemž také jednu třetinu jejích členů sám jmenuje. Další třetina členů školské rady je na základních školách volena zákonnými zástupci, poslední třetinu členů volí pedagogičtí pracovníci (Zákon č. 561/2004 Sb., § 167 odst. 1 a 2).

Školská rada se na základních školách vyjadřuje k návrhům ŠVP a k jejich následné realizaci, schvaluje školní řád a navrhuje v něm změny, schvaluje výroční zprávu o činnosti školy a pravidla pro hodnocení výsledků žáků, prodiskutovává plán rozpočtu právnické osoby na další rok, podává návrhy na zlepšení hospodaření, podílí se na vytváření koncepčních záměrů rozvoje školy, rozebírá výsledky inspekční zprávy, pokud proběhla ve škole kontrola České školní inspekce; předkládá podněty orgánům státní správy na úseku školství, dalším orgánům státní správy, zřizovateli a řediteli školy a navrhuje vyhlášení konkurzu na ředitele školy. Školské radě musí ředitel školy také umožnit přístup k informacím o škole, zejména k její dokumentaci související s kompetencemi tohoto orgánu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 168 odst. 1 písm. a)–i) a odst. 2).

„Jak žáci a jejich zákonní zástupci, tak pedagogičtí pracovníci by podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) měli mít větší možnost ovlivňovat dění na škole, měli by být vtaženi do rozhodování a měli by mít záruku, že jejich hlas bude slyšet. To jim školská rada dává,“ vysvětloval v roce 2004 zavedení povinnosti ustavovat na školách školské rady tehdejší ředitel odboru legislativního a právního při MŠMT Miroslav Šimůnek v rozhovoru pro Učitelské noviny (Štefflová, Čvančar, 2004).

3.2.2 Další možnosti

Několik českých autorů užívá hojně termínu otevřená škola. Patří mezi ně například Vítěčková (in Vališová, Kasíková, 2011b, s. 333–334), která vysvětluje, že za termínem otevřenost školy vůči vnějším vlivům je třeba spatřovat především spolupráci s rodiči ve třech oblastech:

- v oblasti vzdělávání (např. seznamování rodičů s cíli, průběhem a výsledky činnosti žáků nebo společná diskuse nad možností optimalizovat domácí přípravu žáků);
- v oblasti výchovné (např. seznamování s chováním a začleněním dítěte do školního kolektivu nebo společná diskuse nad návrhy výchovných opatření) a
- v oblasti aktivního zapojení rodičů (kupř. participace rodičů na zajištění mimoškolních aktivit, zprostředkování besed s odborníky, participace rodičů na projektech školy nebo zajištění činnosti rady rodičů).

Alena Felcmanová a kol. (2013, s. 10) kromě výše uvedených oblastí ještě doplňují, že otevřenost školy vůči rodičům v sobě zahrnuje oblast komunikace, která má podle nich být pravidelná a transparentní a zahrnuje především vyjasnění vzájemných očekávání a potřeb rodiny a školy.

Rodiče mají různé možnosti, jak mohou na spolupráci se školou participovat. Mezi ty běžné patří například pravidelná účast na třídních schůzkách, pomoc při organizaci různých akcí (sportovní den, besídka, jarmarky atp.), pomoc se zajištěním materiálních pomůcek, finanční pomoc (sponzoring, např. zajištění lepší ceny dopravy v rámci školních výletů), využití povolání rodičů (např. exkurze do podniku, kde rodiče pracují) nebo účast ve školské radě.

Rodiče a škola se však nemusejí omezovat pouze na výše uvedené tradiční formy spolupráce, otevřenost škol vůči rodičům může mít kupříkladu podobu organizování mimoškolních aktivit pro celé rodiny (letní zájezdy). Rodičům může být nabídnuto, že se mohou přijít podívat do tříd během vyučování (ukázkové hodiny pro rodiče). Škola může organizovat akce, kterých se účastní i rodiče (například školní divadlo), může rodiče požádat, aby pomohli při vedení zájmových kroužků, pořádání školních letních táborů, sestavování školního almanachu atp. Ve většině obcí a městech pořádá obecní či městský úřad čas od času tematické přednášky pro širokou veřejnost. Přednášky týkající se výchovy

a vzdělávání mohou být přesunuty na půdu školy (kupř. drogová problematika, bezpečnost dětí na internetu, preventivní programy).

Dále Felcmanová a kol. (2013, s. 19) doplňují, že by součástí spolupráce školy a rodičů měla být i informační a písemná forma komunikace – letáčky, brožury, příručky, webové stránky školy, zpravodaj, třídní časopis, neformální zprávy o dítěti a dění ve škole, informační nástěnka pro rodiče, Facebook, elektronická žákovská knížka, schránka pro návrhy, e-mailové služby, SMS zprávy atp.

Rodiče se však při své spolupráci se školou nemusí omezit pouze na aktivity, které jim škola nabízí, mohou spolupráci se školou iniciovat sami. „*Existuje řada fungujících občanských sdružení při školách, kde rodiče aktivně rozvíjí spolupráci,*“ uvádějí Felcmanová a kol. (2013, s. 19).

Výčet možností, které může škola rodičům v rámci jejich spolupráce nabídnout, by mohl být zřejmě nekonečný. Záleží na vedení školy, o jaký druh spolupráce s rodiči stojí a jaký druh spolupráce s nimi chce rozvíjet. Podle toho školy volí ty formy spolupráce, jež jim vyhovují. Krejčová a Kargerová (2003, s. 150) ovšem upozorňují, že je dobré volit takovou strategii pro zapojení rodičů do spolupráce školy, v rámci níž by si rodiče mohli zvolit variantu, která jim vyhovuje. Jak to zajistit, radí Felcmanová a kol. (2013, s. 19): „*Spolupráci můžeme podpořit také pravidelnou analýzou potřeb a evaluací spolupráce. Například lze na třídních schůzkách čas od času rozdávat dotazníky pro rodiče, kde se zjišťuje, jaké formy komunikace rodiče preferují, jaká témata by rodiče se školou chtěli řešit a rozvíjet a samozřejmě také co na škole oceňují.*“

O tom, jak hluboká by měla spolupráce školy a rodiny být, informuje ve svém příspěvku Dariusz Sarzala, doktor humanitních věd působící na polské univerzitě v Olsztynu, který na VI. mezinárodní vědecké konferenci představil svůj příspěvek nazvaný *Children – Parents – Educational Space: Cooperation of Family and Schools in the Educational Process – Selected Aspects* (Děti – Rodiče – Prostor pro vzdělávání: Spolupráce školy a rodiny ve vzdělávacím procesu), v němž mj. zdůraznil, že podstatou spolupráce rodičů a učitelů by nemělo být jen naplňování vzájemných očekávání. Podle zmíněného autora by se spolupráce měla zaměřovat na společné hledání problémů týkajících se výchovně-vzdělávacího procesu žáků. „*Podstatou tohoto druhu spolupráce by měla být interakce*

mezi učiteli a rodiči, zaměřená na dosahování konkrétních cílů, zejména společných rozhodnutí v oblasti vzdělávání.“ (Saržala, 2015, s. 26, vlastní překlad)

Pro posílení zájmu rodičů o spolupráci se školou by podle Krejčové a Kargerové (2003, s. 150) měla škola navíc vymezit prostor setkání v čase, který rodičům vyhovuje (tj. ve večerních hodinách), měla by se rovněž snažit o to, zapojit do spolupráce celou rodinu, nejen matky, ale také sourozence, prarodiče a další.

3.3 Význam spolupráce rodičů a školy

Významem spolupráce rodiny a školy se zabývá řada českých i zahraničních autorů, například Saržala (2015, vlastní překlad). Každý z nich spolupráci rodičů a školy hodnotí z trochu jiného úhlu pohledu, všichni se však shodnou na tom, že se jedná o spolupráci velmi důležitou.

3.3.1 Přínos pro žáky

„Rodiče žáků, které škola vzdělává, se považují za hlavního a nejpočetnějšího partnera pro vztahy školy s prostředím,“ uvádí kupříkladu Průcha (2009, s. 410).

O tom, že vzájemná spolupráce rodičů a učitelů je, obzvláště na základních školách, velmi důležitým prvkem, je přesvědčen i Čapek (2013, s. 16), který tvrdí, že rodiče sami mohou velkou měrou přispět k úspěchu svého dítěte tím, že se o školu zajímají, aktivně se podílejí na akcích, jež pro ně škola pořádá, a spolupracují s ní. Cíl rodičů a učitelů by měl být podle zmíněného autora stejný, a to optimálně podporovat dítě v cestě za rozvíjením dovedností a hledáním svého místa a uplatnění ve společnosti. *„Spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání osobních, rodinných a školních problémů, pomáhá eliminovat nejružnější sociálně patologické a negativní vlivy z prostředí, podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu, je pro žáky modelem pro respektující a konstruktivní jednání mezi lidmi,“* uvádí Čapek (2013, s. 16–17) výčet přínosů spolupráce rodičů a školy pro žáka. Felcmanová a kol. (2013, s. 15) ještě správně doplňují jeden z velmi důležitých aspektů, který by ve výčtu přínosů spolupráce rodičů se školou neměl chybět, a sice skutečnost, že tato spolupráce vytváří pro děti pozitivní vzor chování. *„Pokud získá dítě*

zkušenost, že je i společně s jeho rodinou ceněno a vítáno, pak se snadněji zapojí do procesu vzdělávání,“ uvádí zmíněná autorka.

Obdobně jako doposud citovaní autoři uvažuje i Sarzala (2015, s. 24, vlastní překlad), jenž tvrdí, že by rodina měla být považována za faktor, který násobí interakce ve školním prostředí a přispívá tak k příjemnější komunikaci všech zainteresovaných členů obecně.

Spolupráce rodičů a školy navíc prohlubuje jejich vzájemné porozumění a důvěru, což, jak uvádí zmíněný autor, nejenže napomáhá překonávat vzdělávací problémy žáků, ale působí v této oblasti dokonce preventivně.

O tom, že je spolupráce rodiny a školy jednou z nejlepších cest zvyšování efektivity ve výchovně-vzdělávacím procesu, je přesvědčena i Vítečková (in Vališová, Kasíková, 2011b, s. 333). Kromě toho, že spolupráce podle ní přispívá ke správnému sebepojetí dětí a jejich dalších psychologicko-vývojových záležitostech, vyzdvihuje autorka také kladné důsledky pro rodiče, kterými jsou participace rodičů na zajištění mimoškolních aktivit, zprostředkování besed s odborníky, zajištění exkurzí, participace rodičů na projektech školy, zajištění činnosti rady rodičů, schvalující a projednávající základní otázky v oblasti využití finančních prostředků z fondu sdružení rodičů a přátel školy, předávání informací zástupců rady rodičů do jednotlivých tříd, umožnění diskuse o dílčích otázkách činnosti školy v oblasti výchovy a vzdělávání atp. Spolupráce rodiny a školy se kromě jiného podle zmíněné autorky podílí také na utváření optimálního veřejného mínění o činnosti školy (Vítečková in Vališová, Kasíková, 2011b, s. 333).

Feřtek (2011, s. 16) doplňuje, že spolupráce mezi rodiči a školou je důležitá, protože dává školám větší šanci na přežití ve chvíli, kdy dětí ubývá a mnoho škol se ruší. Autor má zřejmě na mysli skutečnost, že vhodně zvolená spolupráce s rodiči dokáže formovat jejich pozitivní vztah ke konkrétní škole, a tudíž může posílit i zájem rodičů umístit sem své děti.

3.3.2 Úloha rodičů ve školách

Z kontextu výčtu přínosů, které jsou důsledkem spolupráce rodičů se školou, vyplývá, jakou úlohu mohou rodiče ve škole hrát. Při hodnocení tohoto aspektu hraje důležitou roli míra aktivity rodičů. Čapek (2013, s. 13) například vysvětluje, že zapojení rodičů do života školy může probíhat v několika stupních. Jedná se o:

1. plnění základních rodičovských povinností,
2. komunikaci školy a rodičů,
3. zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy,
4. zapojení rodičů do domácí přípravy,
5. zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy a začlenění rodičů do školní komunity.

Podle uvedeného autora není v českém školním prostředí málo škol, které s rodiči pouze komunikují, tedy dosahují nejvýše druhé úrovně.

Zajímavou charakteristiku úlohy rodičů v oblasti vzdělávání uvádí Vincent (1996, s. 24–25, vlastní překlad), který popisuje čtyři různé role, jež mohou rodiče ve vzdělávání plnit:

1. **Role spoluúčastníka ve vzdělávání**, již hrají rodiče, kteří se rozhodnout stát členy orgánů školy, a aktivně se tak podílejí na jejím pedagogickém směřování.
2. **Podpůrná role**, v rámci které rodiče podporují učitele a školu tím, že přijmou jejich hodnoty, názory a postoje. Činí tak na základě své aktivní účasti, tedy zapojují se při organizování školních aktivit, pomáhají dětem s domácí přípravou, navštěvují výuku, kde se blíže seznamují s povoláním učitele atd. Toto jednání pomáhá rodičům získávat potřebný respekt školy a naopak.
3. **Role zákazníka vzdělávacích institucí**, v rámci níž rodiče plní všechny školou dané povinnosti, jež musí respektovat, a využívají svá práva, kterých je podstatně méně než povinností.
4. **Role pasivního účastníka vzdělávacího procesu**, v rámci které rodiče se školou udržují jen minimální (nezbytný) kontakt (z různých důvodů – nedostatek času, nespokojenost se školou, rodinné důvody atp.).

Se zajímavou zprávou přišlo OECD (2006, vlastní překlad), která ve své studii nazvané *Parent and Community “Voice” in Schools* (Hlas rodičů a společnosti ve školách) informuje o tom, že míra aktivity rodičů má pravděpodobně souvislost s jejich vzděláním (čím vyšší vzdělání, tím vyšší míra participace).

Z výše uvedeného plyne, že spolupráce rodičů a školy je pro ně samotné i pro děti velmi přínosnou. Je proto třeba tuto spolupráci podporovat a odstraňovat případné bariéry, které se mohou vyskytnout a dobré spolupráci zabránit.

3.4 Bariéry spolupráce a jejich možná řešení

3.4.1 Nedostatek důvěry a respektu rodičů a školy navzájem

Přesto, že rodiče vidí svou významnou roli jakožto partnerů učitelů při ovlivňování školní edukace, a přesto, že je většina českých rodičů (62 %) přesvědčena, že škola a rodina se mají z hlediska společenské zodpovědnosti o výchovně-vzdělávací proces dělit, lze míru jejich participace označit za podprůměrnou. Na tento paradox upozorňuje Průcha (2009, s. 412, 414) a zároveň si pokládá otázku, zda je nízká kooperace mezi školou a rodiči způsobována tím, že rodiče jsou dostatečně spokojeni s kvalitou škol, a tudíž nevidí důvody, aby jí prostřednictvím spolupráce pomáhali, nebo zda je vina spíše na straně škol (učitelů), které jsou stále uzavřenými institucemi a nemají příliš zájmu se otevírat. Přiklání se spíše k druhému názoru, když konstatuje, že je možné dát za pravdu tomu, co popisují Rabušicová a Pol (1996, s. 49), a sice že škola a rodina k sobě mají navzájem nedostatek důvěry a respektu. Zatímco v prvním případě se o bariéru bránící spolupráci rodičů a školy nejedná, ve druhém už rozhodně ano.

Skutečnost, že rodiče se školou často nespolupracují, dokládá ve svých výzkumech také Feřtek (2011, s. 5). I tento autor je přesvědčen, že za nízkou mírou spolupráce rodičů s učiteli stojí nedůvěra obou partnerů. *„Jedním z velkých problémů v oblasti komunikace rodičů a školy je skutečnost, že samotní pedagogové často rodičům nedůvěřují, a tudíž k nim automaticky jako k partnerům zaujímají odmítavé stanovisko, to platí i o rodičích,“* uvažuje citovaný autor, který se snaží odpovědět na otázku, proč je těžké najít mezi pedagogy a rodiči společnou řeč.

Problematikou nedostatku důvěry a respektu se zabývá Čapek (2013). Vysvětluje, že mezi klíčové rysy našeho tradičního modelu vztahů mezi školou a rodinou patří separace, selektivnost, úkolování a formálnost.

Separace znamená, že učitelé a rodiče mají ve výchově dětí odlišné role i odpovědnost. *„Existuje mezi nimi sociální a fyzická distance, jejich přímé kontakty jsou omezené*

a odehrávají se jen v předepsané době,“ tvrdí Čapek (2013, s. 13). Podněty k setkáním mimo předepsanou dobu mají podle něj převážně negativní důvod, tedy když něco nefunguje nebo když vznikne problém. Komunikace je jednosměrná od učitele k rodičům, jejím obsahem je pouze oznamování výsledků žáka či školních opatření. Chybí v ní podněcování rodičů k aktivním vystoupením. Převládá selektivnost toho, co je považováno za žádoucí rodičovskou angažovanost. „*Jde o to, že rodiče jsou vyzýváni k aktivitě především tehdy, když škola (učitel) usoudí, že je to potřebné a výhodné.*“ (Čapek, 2013, s. 13)

Úkolování potom představuje to, co kritici tradiční školy považují ve vztazích mezi učiteli a rodiči za velký neúspěch. Jde o to, že učitelé formulují jednostranné požadavky, doporučení a žádosti. Chtějí, aby rodiče sledovali domácí přípravu dítěte do školy, aby se s ním učili, a to bez pochopení zvláštností a potřeb rodiny a toho, co jí chybí, aby tento požadavek mohla úspěšně plnit. Úkolování přichází navíc zpravidla v situacích, kdy vznikl nějaký problém a je třeba změnit strategii výchovy dítěte. Učitelé pak podle Čapka (2013, s. 14) delegují zásadní řešení potíží na rodiče a sami si vyhrazují jenom roli experta na školní prostředí.

Formálnost jako poslední rys netradičního pojetí vztahů rodičů a učitelů vystihuje skutečnost, že existuje řada legalizovaných forem kontaktů s rodiči a učiteli, jejichž počet se zvyšuje, nicméně kvalitativně se nic nezlepšuje. Rodiče stále zůstávají v pasivních rolích (Čapek, 2013, s. 14).

Odstranit bariéru nedostatku důvěry a respektu rodičů a školy navzájem, je během na dlouhou trať, protože se jedná o zaběhnutý stereotyp, a stereotyp se jakožto jeden z postojů nenarušuje snadno. Podrobněji je o řešení tohoto problému pojednáno v rámci oddílů 3.4.4 – Nezájem učitelů komunikovat s rodiči a 3.4.5 – Nezájem rodičů podílet se na spolupráci se školou.

3.4.2 Rozdílná očekávání rodičů a školy

Jedním z důvodů zapříčiňujícím neshody mezi rodinou a školou, a tudíž snižujícím míru další spolupráce, mohou být podstatné rozdíly v tom, co od sebe vzájemně očekávají učitelé a co rodiče. O této skutečnosti jsou přesvědčeni například Felcmanová a kol. (2013, s. 32), kteří doplňují, že očekávání obou stran jsou mnohdy ještě k tomu velmi nekonkrétní

a bezobsažná. Jako příklad uvádějí očekávání učitelů vztahující se k rodičům, které zní: Zájem rodiče o setkávání s učitelem. Tento požadavek by měl být formulován konkrétněji, například jako potřeba: Dosažitelnost rodiče, když s ním učitel potřebuje mluvit.

Odstranit bariéru rozdílného očekávání rodičů a školy lze tak, že si tyto dvě instituce vyjasní, co očekávají a navzájem si sdělí, co potřebují. *„Je velmi důležité s rodiči očekávání podrobně prodiskutovat již v době, kdy přihlašují své dítě do školy. Předjdeme tak následným neshodám, bariérám v komunikaci a nezbytným nedorozuměním.“* (Felcmanová a kol., 2013, s. 32) Tento postup podle Felcmanové a kol. posiluje pocit, že spolupráce je nedílnou a samozřejmou součástí návštěv dítěte v konkrétní škole, možná dokonce její nepsanou povinností.

Vyjasňování očekávání může mít podobu dialogu, ve kterém se učitelé rodičů doptávají, co od školy očekávají, jak si představují úspěšný program, jaké jsou jejich požadavky na přístup učitelů k jejich dítěti atp. Krejčová (2005, s. 27) jako konkrétní příklad předkládá vytváření dohod mezi rodinou a školou. *„Dohoda obsahuje očekávání, na kterých se rodiče s učiteli shodnou. Pro každou rodinu může být znění dohody jiné, odvislé od jejich konkrétních potřeb, individuálních a časových možností,“* uvádí autorka.

Sarzala (2015, s. 26, vlastní překlad) navíc upozorňuje, že by spolupráce rodičů a školy neměla být omezena pouze na naplňování očekávání, měla by se spíše zaměřovat na společné hledání řešení v oblasti výuky žáků, a to formou interakce mezi rodiči a učiteli, na základě které dojde ke společnému rozhodnutí.

3.4.3 Nízká úroveň vytváření vhodných podmínek pro komunikaci ze strany školy

„Rodiny se nezapojují do aktivní spolupráce se školou samy od sebe,“ tvrdí Felcmanová a kol. (2013, s. 16) a doplňují, že vytvoření opravdového partnerského vztahu s členy rodiny vyžaduje mnoho úsilí. Naznačují, že nízká úroveň kooperace rodičů a školy může mít základ i v nízké úrovni vytváření vhodných podmínek pro tuto spolupráci. Také podle Trnkové (in Rabušicová a kol., 2004, s. 64) se spolupráce školy a rodičů do značné míry zakládá na vytvoření strukturovaných příležitostí, při kterých mohou rodiče vstupovat do školy. *„Množství těchto příležitostí významným způsobem určuje kvalitu komunikace mezi rodiči a školou“.*

Skutečnost, že školy nevytvářejí dostatečné podmínky pro komunikaci s rodiči, potvrdil výzkum, který provedl Tomáš Feřtek ve spolupráci se společností Perfect Crowd a publikoval ho v knize *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí* (2011). Podle zmíněného průzkumu by přes 40 % rodičů stálo o větší kooperaci se školou, škola pro spolupráci však podle jejich slov nevytváří vhodné podmínky. Dalších 72 % rodičů je přesvědčených, že škola by pro lepší spolupráci měla něco dělat (Feřtek, 2011, s. 6).

Felcmanová a kol. (2013, s. 16) hovoří o vytváření vhodných podmínek pro komunikaci ze strany školy jako o vytváření prostoru pro partnerství. „*Rodiny se nezapojí do aktivní spolupráce se školou samy od sebe. Vytvoření opravdového partnerského vztahu s členy rodin vyžaduje mnoho úsilí, při němž je nutné mít na paměti několik zásad, které navázání a udržení kontaktu s rodinami podpoří,*“ seznamují autoři s postupem, který má vést ke zvyšování úrovně vytváření vhodných podmínek pro komunikaci mezi rodiči a školou. Navrhují, aby:

- škola podporovala účast rodin, a to nejen formou pobídek k účasti, ale také poskytnutím nápadů, myšlenek a zapojením se do programu školy;
- učitelé byli trpěliví, neboť spolupráce s rodiči může být pro rodiče (i pro pedagogický tým) novinkou; proto je třeba budovat intenzivní spolupráci s rodiči postupně a průběžně, je třeba stavět na malých úspěších;
- učitelé zůstali s rodiči v pravidelném kontaktu (např. i prostřednictvím internetu, e-mailu či nástěnky), protože pravidelnou komunikací lze zabránit tomu, že se rodiče dozvídají ze strany školy jen nepříjemné situace v momentě, kdy nastane nějaký problém.

3.4.4 Nezáměr učitelů komunikovat s rodiči

Spolupráce rodičů a školy musí samozřejmě vycházet z rovnoprávného vztahu obou stran, často se však v praxi setkáváme s tím, že sami učitelé o spolupráci s rodiči nestojí. „*Někteří učitelé z nepochopení své role i z jakési hodně vyčpělé tradice přistupují k rodičům spíš jako k podřízeným a absolutním laikům na výchovu a vzdělávání, a tedy i jako k trpným a poslušným vykonavatelům jejich představ,*“ vysvětluje Felcmanová a kol. (2013, s. 24).

To, že školy jakožto instituce mají sklon k určitému konzervatismu, vnímá i Průcha (2009, s. 417, 421), podle kterého lze jeho existenci spatřovat ve skutečnosti, že škola jako instituce pro řízenou edukaci musí udržovat stabilitu v základních parametrech své edukační činnosti. Tuto skutečnost potvrzuje i Sarzala (2015, s. 26, vlastní překlad), který se domnívá, že jednou z bariér spolupráce rodičů a školy je to, že učitelé věnují přehnanou pozornost intelektuálnímu rozvoji žáků, což rodiče nebaví, a udržují bezděčně velmi formální uspořádání spolupráce, která je pro rodiče neatraktivní a unavuje je.

Nezájem učitelů spolupracovat s rodiči může pramenit mj. také z jejich strachu z komunikace s rodiči. „*Mnozí učitelé vnímají rodiče jako kritiky, vetřelce nebo dokonce intrikány. Proto veškerou práci s nimi považují za nesmyslnou. Navíc mají často velmi vysoké mínění o svých pedagogických kompetencích a jsou hákliví na kritiku,*“ vysvětluje Sarzala (2015, s. 26–27, vlastní překlad).

Tento přístup by měli učitelé v rámci posilování spolupráce rodičů a školy rozhodně opustit. Felcmanová a kol. (2013, s. 32) se domnívají, že by se jim tak činilo lépe, kdyby byla naplněna jejich potřeba úcty, respektu, oceňování odvedené práce a podpora ze strany rodičů. Tu lze podpořit například jednotným vystupováním učitelů a vedení. Jinými slovy tak, že si vedení stojí za tím, co pedagogové školy dělají a není paralyzováno strachem třeba z toho, že rodiče své dítě ze školy odhlásí a škola tak nenaplní minimální počet dětí apod. Vedení školy se může také zasadit o to, aby rodiče znali a respektovali pravidla školy, mezi která může patřit kupříkladu skutečnost, že budou rodiče pro učitele jejich dětí dosažitelní. Někteří rodiče totiž nemají vůbec zájem podílet se na spolupráci se školou.

Rabušicová a kol. (2004, s. 60) vysvětlují, že pojem otevřená škola v sobě zahrnuje takovou školu, která vychází vstříc vzdělávací poptávce v rámci širší veřejnosti a vztahuje školní kurikulum k životu v komunitě, což mj. znamená, že úzce spolupracuje s rodiči svých žáků. Konkrétně by měly školy upustit od své zkostnatělosti a měly by být připraveny akceptovat vzhled rodičů a jejich možnosti přispět.

Fertek (2011, s. 16) k problematice doplňuje, že se domnívá, že učitelé by měli směrem k rodičům udělat vždy první krok, a to nejen proto, že škola je závaznou službou pro ně i pro jejich děti, ale také proto, že by jako učitelé (profesionálové) měli vědět, že rodiče

začnou komunikovat sami, avšak nejprve je jim třeba předložit různé alternativy spolupráce.

3.4.5 Nezájem rodičů podílet se na spolupráci se školou

„Vzájemná spolupráce rodiny a školy je z hlediska efektivity nejvýznamnějším prvkem, může ale fungovat pouze tehdy, pokud sami rodiče zaujmají partnerský inspirativní postoj vůči škole,“ zdůrazňuje Sarzala (2015, s. 25–27, vlastní překlad), který se domnívá, že nejzávažnější bariéra spolupráce rodičů a školy spočívá v tom, že se rodiče i učitelé navzájem domnívají, že druhá strana spolupracovat nechce. *„Rodiče vidí učitele často jako osoby se sklonem poučovat je, jako osoby, které nekladou reálné požadavky. Zároveň nechtějí učitele kritizovat přímo ve školním prostředí, tedy před dětmi, aby v nich nepěstovali automaticky vůči učitelům předsudky. Někdy se také rodiče s učiteli nechtějí setkávat proto, že nechtějí slyšet negativní názory učitelů na své dítě,“* vysvětluje Sarzala bariéry zmíněného inspirativního postoje rodičů vůči škole, tedy to, proč se rodiče často zdráhají s učiteli setkávat.

Přitom o informace o svých dětech zájem mají. Vyplývá to z již zmíněného průzkumu Feřteka (2011) a také z rozsáhlého šetření, které pro účely diplomové práce provedla Hladíková (2011). Z uvedených průzkumů vyplynulo, že si rodiče přejí být ze strany učitelů informováni o:

- prospěchu dítěte (88 %),
- chování dítěte (81 %),
- nedostatku a slabých stránek dítěte (77 %),
- nadání a silných stránkách (69 %),
- začlenění dítěte do třídního kolektivu (54 %),
- způsobu výuky (70 %),
- vzdělávací filozofii školy (36 %),
- akcích školy (65 %),
- nabídce volnočasových aktivit (63 %),
- a o podrobnostech týkajících se různých výletů a dalších školních akcí (51 %).

Felcmanová a kol. (2013, s. 26) radí, že učitelé by pro posílení komunikace neměli rodiče kontaktovat pouze tehdy, pokud se jim něco na práci žáka nelíbí, pokud má žák problémy

s chováním, nebo když se jedná o organizační záležitost. Rodiče potřebují mít přehled nejen o základních záležitostech, ale také o tom, kde najdou jiné informace, případně na koho se mohou obrátit, pokud něco nevědí. O tom, že tomu tak často není, svědčí některé dotazy, které často zodpovídá poradna pro rodiče na webovém serveru *Rodiče vítáni* – www.rodicevitani.cz. Rodiče se například ptají, kolik známek při podmíněném vyloučení může jejich dítě dostat, aby nebylo vyloučeno, nebo jak mohou rodiče zabránit nucení dětí do jídla ve školní jídelně (Felcmanová a kol., 2013, s. 28).

V neposlední řadě je třeba zmínit, že rodiče oceňují také partnerský přístup, když je jim nabídnuta vstřícná podpora. Ke spolupráci s učiteli je může motivovat obzvláště to, když učitel jejich snahu spolupracovat náležitě ocení.

4 Shrnutí teoretických východisek

Pedagogické směřování školy jakožto termín není nikde definováno. Pro účely této práce bylo stanoveno, že v sobě termín zahrnuje uskutečňování vize školy, zajišťování jejího chodu a výchovně-vzdělávacích aktivit, které jsou vykonávány pedagogickými pracovníky, a k jejichž finální podobě mohou přispět vedle vedení školy, pedagogů a žáků také rodiče.

Vize školy, která sdílenou představou po podstatných záměrech školy, je v kontextu možnosti ovlivnit ze strany rodičů pedagogické ovlivňování školy důležitá proto, že jednou z jejích funkcí je umožnit všem uvnitř i vně školy najít společné body, jež vedou ke zlepšení kvality. Vize je součástí dlouhodobé strategie školy, která vymezuje dlouhodobé cíle školy.

Kromě strategie školy jsou dalšími činiteli určujícími pedagogické směřování školy její vedení a pedagogický tým. Z uvedeného plyne, že stejně jako v každé jiné oblasti, v níž výsledek práce závisí na spolupráci lidí, i ve škole, kde spolupracují pedagogičtí pracovníci s rodiči žáků, hraje při formování vzájemných vztahů významnou roli lidský faktor.

Spolupráce rodiny a školy není nikde definována a je tedy záležitostí dobrovolnou. Záleží na škole, jaké možnosti rodičům nad rámec základních zákonných povinností (např. informace o prospěchu žáků) poskytne. Záleží také na rodičích, jak nabízené možnosti využijí.

Míra participace, kterou může škola poskytnout, se odvíjí od míry její autonomie. Ta je v prostředí školství určována několika faktory - decentralizací školství, kurikulárními dokumenty, právní subjektivitou škol, uspořádáním státní správy a samosprávy ve školství, nastavením kompetencí jednotlivých článků systému školství.

Škola dává rodičům k ovlivňování pedagogického směřování školy zákonné možnosti, mezi které patří právo na informace o průběhu a výsledcích vzdělávání, volit a být volen do školské rady, dále se potom rodiče mohou vyjadřovat se k rozhodnutím ohledně podstatných záležitostí vzdělávání a mají právo na informace a poradenskou pomoc školy či školského poradenského zařízení v oblasti vzdělávání.

K ovlivňování pedagogického směřování školy jsou rodičům nabízeny i další možnosti. Mezi ty tradiční patří například účast na třídních schůzkách, pomoc při organizování akcí,

pomoc se zajištěním materiálních pomůcek, finanční pomoc, využití povolání rodičů. Netradičními pak rozumíme organizování mimoškolních aktivit pro celé rodiny, účast rodičů ve vyučování, vedení zájmových kroužků rodiči atp.

Participace rodičů na směřování školy je přínosná pro všechny angažované. Přínos pro rodiče lze spatřovat v přímém ovlivňování úspěchu svých dětí. Přínosem pro učitele je optimální možnost podporovat dítě v cestě za rozvíjením dovedností a uplatněním se ve společnosti. Přínosem pro děti je skutečnost, že mají pozitivní vzor chování, že si vytváří vzájemnou důvěru a porozumění s rodiči, že jsou schopné správného sebepojetí. Pro školu je potom výhodou participace také utváření optimálního veřejného mínění o činnosti školy.

Při spolupráci školy a rodičů existují bariéry, za které považujeme nedostatek důvěry a respektu rodičů a školy navzájem, rozdílná očekávání rodičů a školy, nízká úroveň vytváření vhodných podmínek pro komunikaci ze strany školy, nezájem učitelů komunikovat s rodiči, nezájem rodičů podílet se na spolupráci se školou.

Teoretické poznatky lze obecně shrnout tak, že školy rodičům mohou poskytovat řadu zákonem daných i jiných možností k tomu, aby mohli participovat na pedagogickém směřování školy. Kvalita spolupráce školy a rodičů potom záleží na tom, do jaké míry je škola ochotná s rodiči spolupracovat a jak rodiče nabízených možností spolupráce využijí.

VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE

5 Metodologie výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké mají rodiče v současné době možnosti ovlivnit pedagogické směřování základní školy a jak tyto možnosti využívají. Při stanovení cíle byla využita metoda SMART včetně určení časového horizontu.

5.1 Stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek

Ve své diplomové práci zkoumám možnosti vlivu rodičů na pedagogické směřování základní školy, konkrétně nabídku těchto možností ze strany školy a jejich následné využívání rodiči.

Problematicku zužuji na vybrané základní školy na Praze 12 a pokouším se mj. také zjistit, co by rodičům pomohlo, aby měli lepší podmínky pro participaci na pedagogickém směřování základních škol.

Aby bylo možné cíl práce naplnit, bylo třeba stanovit výzkumné otázky:

1. Jaké možnosti dávají základní školy rodičům žáků k tomu, aby se mohli podílet na pedagogickém směřování školy?
2. Využívají rodiče žáků základních škol možnosti, které jim škola nabízí, k podílení se na pedagogickém směřování školy?

Jedná se o dvě hlavní výzkumné otázky. Druhou výzkumnou otázku jsem doplnila o dílčí výzkumné otázky, které znějí:

- d) Co je hlavním předmětem zájmu rodičů žáků základních škol o participaci na pedagogickém směřování školy?
- e) Co považují rodiče žáků základních škol za největší bariéry bránící jim v efektivní účasti při spolupráci se školou?
- f) Jaká konkrétní opatření by rodiče žáků základních škol uvítali, aby se podle nich zlepšily podmínky pro možnost ovlivňování pedagogického směřování školy?

5.2 Volba výzkumné strategie

Každý výzkum si žádá volbu vhodné metody, prostřednictvím které je odpovězeno na výzkumné otázky a zároveň je naplněn cíl práce. Sociální vědy při získávání nových poznatků kladou velký důraz na empirická data. Za vědu se v této oblasti považuje zkoumání určitých jevů za použití nejrůznějších metod, které k vysvětlení určitého stavu vedou. Pomocí výzkumného procesu, jak se zkoumání nazývá, docházíme k poznatkům prostřednictvím systematické analýzy dat získaných konkrétním metodologicky podloženým způsobem (Hendl, 2008, s. 30–36). Ten lze vymezit jako plánovitou, systematickou činnost, jež začíná formulací teoretického či praktického sociálního problému a končí interpretací, závěry a teoretickým zobecněním, a při které se empirickými metodami zkoumají a ověřují hypotézy či zodpovídají výzkumné otázky (Disman, 2011, s. 120).

Aby bylo možné odpovědět na otázky, bylo třeba získat informace. „*Výběr metody pro sběr dat závisí na požadovaném typu informací i na tom, od koho ji budeme získávat, za jakých okolností se tak bude dít,*“ tvrdí Hendl (2008, s. 161). Z tohoto důvodu je vhodné seznámit se před započatím výzkumu i s existencí výzkumných metod a jejich nástrojů.

5.3 Metody sběru dat

Pravidla pro výběr vhodné metody vysvětluje Hendl (2008, s. 161), který zmiňuje, že při zkoumání toho, co lidé dělají na veřejnosti, se použije pozorování, při zjišťování, co lidé dělají v soukromí, se použije interview nebo dotazník, při zkoumání toho, co si lidé myslí, co cítí, nebo čemu věří, se použije interview, dotazník nebo postojové škály, a při zjišťování schopností lidí se použijí postojové škály.

Při výzkumném šetření realizovaném v této diplomové práci bylo třeba získat informace od ředitelů škol a od rodičů, jejichž děti vybrané školy navštěvují.

Pro získání informací od ředitelů škol je jako metoda sběru dat využito rozhovoru. Metoda rozhovoru je založena na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. V případě výzkumného šetření pro moji diplomovou práci je využito individuálního polostandardizovaného rozhovoru. Polostandardizovaný rozhovor

byl realizován tak, že jsem připravila seznam základních otázek vztahujících se ke zkoumané problematice (otázky viz příloha 1).

Tyto otázky byly jasně a přesně formulovány a byly pokládány každému respondentovi ve stejném pořadí. Podle odpovědí na základní otázku jsem kladla ještě další, doplňující otázky, které respondenta nutily rozvíjet jeho odpověď. Jak uvádí Disman (2011, s. 126), polostandardizovaný rozhovor představuje vhodnou techniku tehdy, vyžaduje-li výzkum získání odpovědí na základní otázky, které mohou být upřesněny právě otázkami doplňujícími.

Pro získání informací od rodičů žáků základních škol je jako metoda sběru dat využito dotazování. Jedná se o metodu, která je využívána tehdy, je-li potřeba získat data od velkého množství respondentů. Využívá se proto, že představuje nejjednodušší a nejefektivnější způsob zjišťování názorů většiny lidí na to, co si myslí, čemu věří apod. Může mít mnoho podob (způsobů dotazování). Výběr vyhovujícího způsobu dotazování závisí na různých faktorech, především na rozsahu zjišťovaných informací, skupině respondentů, ale také na časových a finančních limitech, kvalifikaci tazatelů a respondentů apod. Při dotazování založeném na zprostředkovaném kontaktu mezi výzkumníkem a respondenty využíváme dotazník (Kozel, Mynářová a Svobodová 2011, s. 175).

Pro účely výzkumného šetření pro svou diplomovou práci jsem zvolila metodu elektronického dotazování, tedy formu, při které respondenti sami vyplňují elektronický dotazník, na který jsou předem odkázáni.

5.4 Vymezení objektu šetření

Výzkumné šetření se skládá ze dvou částí – z krátkého rozhovoru s řediteli vybraných základních škol Prahy 12 a z dotazníkového šetření realizovaného mezi rodiči těchto vybraných škol (1.–9. ročníky).

Na Praze 12 existuje celkem 12 základních škol, které byly pro spolupráci telefonicky osloveny. Na základě největší ochoty ke spolupráci byly nakonec vybrány celkem čtyři základní školy (ZŠ A, B, C, D), které vykazují následující shodné znaky:

1. lokalita (městská část Praha 12),
2. zřizovatel (městská část Praha 12),

3. úplná základní škola s 1.–9. ročníkem,
4. umístění v sídlištní zástavbě,
5. součástí školy je školní družina a jídelna – žáci nemusejí docházet do jiného zařízení.

Nejprve jsem vedla rozhovory se čtyřmi řediteli oslovených základních škol.

ZŠ A disponuje celkem 26 třídami, ZŠ B disponuje celkem 20 třídami, ZŠ C disponuje 20 třídami a ZŠ D disponuje 13 třídami.

Z každé třídy daného ročníku na každé škole tak byli prostřednictvím spolupráce s řediteli škol, příp. jejich zástupci, osloveni všichni rodiče, aby bylo zajištěno co nejvíce respondentů. Pro dotazníkové šetření byli osloveni rodiče dětí všech ročníků. Do šetření byly zahrnuty i první ročníky. I když se u nich v první polovině školního roku nepředpokládá, že již nějakou dobu mají prostor pro ovlivňování pedagogického směřování školy, uvažuje se však, že míra jejich angažovanosti do pedagogického ovlivňování školy může být přesto značná.

Aktuální počet žáků ve školách, rozdělený dle jednotlivých tříd, jenž je ověřený vedením škol a získaný z interní dokumentace, je uveden v příloze 2.

Výběrový soubor tedy představovalo 1 779 rodičů ze čtyř základních škol. V rámci dotazníkového šetření se základní soubor rovná souboru výběrovému, neboť pro výzkumné šetření byli osloveni všichni rodiče všech žáků aktuálně navštěvujících tyto čtyři školy.

Na tomto místě upozorňuji na možné odchylky v dotazníkovém šetření, které mohou být způsobeny tím, že elektronický dotazník dostal každý rodič, někteří rodiče ovšem možná dvakrát, vzhledem k tomu, že mohou mít na škole dvě (případně i více) dětí.

Dotazník, který byl rodičům v elektronické podobě předložen, je uveden v příloze 4.

5.5 Časový harmonogram a sběr dat

Výzkumné šetření probíhalo podle následujícího harmonogramu:

- srpen 2016 – vytvoření otázek pro ředitele základních škol;
- září a říjen 2016 – realizace rozhovorů s řediteli vybraných základních škol;

- říjen 2016 – třídění, zpracování a vyhodnocování získaných dat od ředitelů vybraných základních škol;
- říjen 2016 – sestavení dotazníku pro rodiče žáků vybraných základních škol;
- listopad 2016 – předvýzkum (vybraný vzorek deseti rodičů);
- listopad 2016 – úprava dotazníku;
- listopad a prosinec 2016 – realizace dotazníkového šetření mezi rodiči;
- leden a únor 2017 – třídění, zpracování a vyhodnocování dat získaných od rodičů žáků vybraných základních škol;
- březen 2017 – finální úprava výsledků výzkumné části a tvorba doporučení pro školy.

Rozhovory s řediteli škol proběhly v termínech od 5. září do 10. října 2016 v ředitelnách na jednotlivých školách. S řediteli byl na základě telefonického hovoru dohodnut termín a čas setkání. Setkání s nimi trvalo od 30 minut do 50 minut podle toho, jak se daný ředitel o problematice rozhovořil, a také podle toho, jak moc se zajímal o problematiku, které je diplomová práce věnována. Rozhovory byly zaznamenávány písemně, jelikož všichni ředitelé odmítli nahrávání na diktafon a upřednostnili písemné zapisování z mé strany.

V průběhu října 2016 jsem sestavila dotazník pro rodiče žáků vybraných základních škol, v listopadu jsem potom provedla předvýzkum na deseti rodičích ze zkoumaných základních škol, na které jsem měla kontakty skrz facebookovou skupinu *Modřany, Praha 12* a prostřednictvím svých známých. Dotazník byl po přidání dalších dvou možností odpovědí a změně úvodu shledán vhodným pro další distribuci.

Dále byl dotazník v elektronické podobě vložen na internet prostřednictvím firmy Data Collect, která spolupracuje se studenty v oblasti výzkumů pro akademické účely. Spolupráce s profesionální firmou byla zvolena z toho důvodu, že zadávání otázek do elektronické podoby a jejich třídění podle tří daných kritérií vyžadovalo vynikající dotazovací software.

Zaslala jsem ho e-mailem s instrukcemi v listopadu 2016 vedení základních škol, které bylo předem díky rozhovorům s řediteli informováno o tom, že dotazníky obdrží. V průběhu sběru dat jsem několikrát osobně i e-mailem s vedením škol konzultovala, zda byly dotazníky rozeslány opravdu všem rodičům, jejichž děti danou základní školu

navštěvují. Cílem této kontroly bylo zajistit co největší návratnost dotazníků a co nejvyšší validitu šetření.

Informace o vyplnění dotazníků rodiče získávali následovně:

ZŠ A: elektronický odkaz na dotazník rodičům rozeslán ředitelkou prostřednictvím centrálního systému školy;

ZŠ B: e-mail rodičům rozeslán třídními učiteli, jimž byl odkaz přeposlán mnou za asistence zástupce ředitele školy, se kterým jsme učitele ve škole upozornili;

ZŠ C: elektronický odkaz na dotazník rodičům rozeslán prostřednictvím centrálního systému školy po domluvě s ředitelem a IT specialistou;

ZŠ D: elektronický odkaz na dotazník rodičům rozeslán zástupkyní ředitelky prostřednictvím centrálního systému školy s pomocí IT specialisty;

Dotazníkové šetření probíhalo od 24. listopadu do 20. prosince 2016 a celkem se podařilo zajistit 111 respondentů. Nejedná se tedy o vzorek reprezentativní.

5.6 Představení subjektů šetření

Vzhledem k vyžadované a slíbené anonymitě všech zkoumaných škol nemohu uvádět podrobné informace o jednotlivých subjektech výzkumného šetření. Informace o subjektech, které jsem získala od vedení škol, jsem proto nucena v této podkapitole uvést velmi stručně, ačkoli by mi jinak vedení škol i školní webové stránky poskytly mnoho dalších informací určených k jejich představení.

Základní škola A:

Základní škola A je velkou školou umístěnou v sídlištní zástavbě s vlastní školní družinou i jídelnou. Jejím zřizovatelem, jak jsem již zmiňovala, je městská část Praha 12. Ve školním roce 2016/2017 má škola aktuálně 599 žáků rozdělených do 1.–9. tříd.

Základní škola B:

Jedná se o školu střední velikosti aktuálně s 473 žáky. Stejně jako ostatní školy disponuje vlastní školní družinou a jídelnou, je umístěna v sídlištní zástavbě, zřizovatelem je jí městská část Praha 12 a je úplnou základní školou pro 1.–9. ročník.

Základní škola C:

Kromě znaků shodujících se s předešlými dvěma školami, mohu uvést, že základní škola C je středně velkou školou aktuálně s 420 žáky v letošním školním roce.

Základní škola D:

Škola se současně 278 žáky se dá označit spíše za malou sídlištní školu. Ostatní znaky – školní družina, jídelna, zřizovatel školy, a také fakt, že se jedná o školu úplnou – jsou stejné jako u předchozích tří škol.

6 Presentace výsledků

Přepisy rozhovorů s řediteli ZŠ A, B, C a D jsou uvedeny v příloze 3.

Z podstaty výzkumné metody rozhovoru vyplývá, že data, která jsou získána, nemají (jako je tomu v případě dotazníkového šetření) strukturovanou podobu. Tato skutečnost je zásadní pro jejich vyhodnocování, jehož cílem je získaná data smysluplně prezentovat ve formě, která vyhovuje zvoleným výzkumným otázkám.

Je třeba uvést, že při rozhovorech byla pro třídění zvolena následující kritéria – pohlaví ředitele školy, délka praxe a předchozí pracovní pozice ředitele školy, velikost školy:

ZŠ A: žena, 20 let ve funkci, dříve 14 let učitelka na téže škole, velká škola;

ZŠ B: žena, 12 let ve funkci, dříve 11 let učitelka na téže škole, středně velká škola;

ZŠ C: muž, 5 let ve funkci, dříve 15 let ředitel jiné školy a ještě dřív půl roku učitel, středně velká škola;

ZŠ D: žena, 12 let ve funkci, dříve 2 roky učitelka na téže škole, malá škola.

Velikost školy byla pro účely práce určena jejím aktuálním počtem žáků. Školy jsem rozdělila na velkou školu s aktuálním počtem 599 žáků – ZŠ A, středně velkou školu aktuálně s 420–473 žáky (ZŠ B a C) a malou školu s 278 žáky, tj. ZŠ D.

V průběhu hodnocení odpovědí ovšem nebyly zjištěny žádné významné okolnosti, které by poukazovaly na skutečnost, že by mohly být odpovědi ovlivněny jedním z daných kritérií. Za pozornost však stojí skutečnost, že ZŠ D, jejíž velikost co do aktuálního počtu žáků je přibližně dvakrát menší než ostatní základní školy, a u které by se tudíž dala předpokládat těsnější spolupráce s rodiči (větší prostor pro diskuse), vykazuje pravý opak. Dále pak z hlediska předchozí pracovní pozice lze vyhodnotit snad jen to, že ředitel ZŠ C a ředitelka ZŠ D, kteří na rozdíl od ředitelek dvou dalších škol měli na téže škole předchozí praxi jako učitel žádnou či pouze dva roky, odpovídali velmi stručně a rozhovor s nimi byl tak oproti dalším dvěma školám kratší. Lze tedy učinit závěr, že ani jedno z kritérií neovlivňuje zásadně to, jakým způsobem škola s rodiči v kontextu možnosti pedagogického směřování školy funguje.

K vyhodnocení dat, kterých bylo skutečně hodně a která na sebe nenavazovala ani v rámci jednotlivých rozhovorů, byl tudíž zvolen holistický způsob prezentace, tedy způsob, na jehož základě lze prezentovat data jako celek. Výsledkem je seřazení dat do tří kategorií: formy spolupráce, oblast zájmu rodičů a zjišťování vhodných forem spolupráce ze strany základních škol.

Druhá část výzkumu (dotazníkové šetření) je svou povahou deskriptivní, získaná data jsou převážně kvantitativního charakteru. Proto jsou zpracována v tabulkové a grafické podobě a jejich převážná část je součástí přílohy 5.

I v rámci třídění dat získaných z dotazníkového šetření byla zvolena kritéria, podle kterých byly odpovědi klasifikovány. Zde se již v některých odpovědích vymezená kritéria promítla. Těmito kritérii byly velikost školy, navštěvovaný ročník žáka a přítomnost sourozence/sourozenců na téže škole. Velikost školy byla stejně jako v rozhovorech určena jejím aktuálním počtem žáků a školy tak byly rozděleny na velkou, středně velkou a malou školu. Vždy je ovšem třeba u každého kritéria brát v úvahu i počet respondentů v každé kategorii. Kritérium přítomnost sourozence/sourozenců na téže škole pak nemá takovou váhu, jelikož mezi skupinou rodičů s více dětmi na škole a jen s jedním dítětem byl opravdu veliký rozdíl. Pouze 18 rodičů z celkového počtu 111 mělo na škole více dětí. Procentuální rozdíl některých odpovědí pak může být zaviněn tímto nepoměrem odpovědí v každé skupině. Kritérium tak potom slouží především k orientaci čtenáře, kolik takových rodičů se do šetření zapojilo. Z hlediska velikosti školy již takové početní rozdíly ve skupinách respondentů nebyly, ale markantní rozdíly nebyly ani ve výsledcích. Při vyhodnocení výzkumného šetření se tudíž z hlediska výsledků dotazníkového šetření zaměřuji hlavně na rozdělení rodičů podle navštěvovaného ročníku žáka.

Data z dotazníkového šetření byla zpracována ve statistickém softwaru SPSS. Výsledky byly tudíž zpracovány statistickou metodou, jsou prezentovány v tabulkové či grafické podobě a vždy je doprovázím popisem. Jsou taktéž jako dotazník rozděleny do tří částí – oblast současné participace rodičů, bariéry spolupráce a požadavky na zlepšení. Na začátek prezentace dotazníkového šetření je přidána kategorie kritéria třídění, ve které rozebírám odpovědi na první čtyři identifikační otázky v dotazníku.

6.1 Rozhovory

6.1.1 Formy spolupráce

Všechny školy do nabídky možností rodičů podílet se na pedagogickém směřování školy zařazují jejich možnou účast ve školské radě a možnost vznášet připomínky na třídních schůzkách, eventuálně prostřednictvím rady rodičů a zástupců z každé třídy. První z možností podle slov vedení základních škol rodiče nevyužívají téměř vůbec. Stejně tak, jako se malé procento rodičů obrací s připomínkami na školskou radu, je malé procento rodičů ochotných stát se členem této instituce.

Na školskou radu se tedy rodiče obracejí ze všech možností, které jim praxe umožňuje, nejméně. Možnost vznášet připomínky k pedagogickému směřování školy na třídních schůzkách využívají rodiče podstatně více. To potvrdili všichni ředitelé vybraných základních škol, s výjimkou nejmenší ZŠ D, jejíž ředitelka tvrdí, že v kontextu možnosti ovlivnit pedagogické směřování školy rodiče ani jednu z nabízených možností nevyužívají.

ZŠ D je také jedinou základní školou, která rodičům nabízí k vyjádření jejich názorů právě pouze výše uvedené možnosti, tedy účast na školské radě a obracení se na školskou radu a vznášení připomínek na třídních schůzkách či prostřednictvím zástupců třídy. Lze tedy shrnout, že na ZŠ D podle ředitelky rodiče o participaci na pedagogickém směřování školy nemají zájem.

ZŠ A, B a C dávají rodičům svých žáků (vedle možnosti působit ve školské radě nebo vznášet připomínky na třídních schůzkách) možnost individuálních konzultací. Například ZŠ C nabízí rodičům možnost vznášet individuální připomínky prostřednictvím e-mailů školské radě, stejně jako škola A, která nabízí zaslání připomínek e-mailem dokonce samotnému vedení školy. Také škola B umožňuje rodičům e-mailovou komunikaci i s vedením. Všechny tři školy (A, B i C) dávají rodičům dále možnost obrátit se v případě zájmu osobně nebo e-mailem na jakéhokoliv pedagogického pracovníka školy.

Je to právě možnost individuální osobní komunikace, které dávají rodiče v rámci možnosti vyjádřit svůj názor a přispět tak k případnému pedagogickému směřování školy přednost, je-li jim nabídnuta.

I když školy dávají rodičům různé možnosti spolupráce, rodiče o ni dle mínění ředitelů žádný zvláštní zájem neprojevují.

6.1.2 Oblast zájmu rodičů

Zájem projevují rodiče v kontextu možného ovlivňování pedagogického směřování školy v oblasti nabídky kroužků a dalších akcí školy, kterých se jejich děti mohou zúčastnit (ZŠ A), o posilování společenských hodnot (spolupráce s klubem přátel základní školy, přispívání na odměny pro děti při výletech atp.; ZŠ B), a o nabídku volitelných předmětů (ZŠ C). V ZŠ A a ZŠ B se podle ředitelek nejvíce angažují rodiče nejmladších žáků.

S výjimkou ZŠ D dávají všechny tři zbývající základní školy rodičům možnost spolupracovat na sestavování ŠVP. Tuto možnost však rodiče ani na jedné škole takřka nikdy nevyužili.

6.1.3 Zjišťování vhodných forem spolupráce ze strany základních škol

Z rozhovorů vyplynulo, že na ZŠ A a na ZŠ D vedení zjišťuje, jaké formy spolupráce se školou by rodičům vyhovovaly nejvíce, formou dotazníku, který rodiče vyplňují jednou za rok, obvykle na prvních třídních schůzkách. ZŠ B zjišťovala, jak by rodiče chtěli spolupracovat (jaké formy spolupráce jim vyhovují) spíše v minulosti, zpravidla dotazem třídního učitele na třídních schůzkách a dotazníky. Hlavním zdrojem informací je však neformální setkávání školy, rodičů a dětí při různých příležitostných akcích. ZŠ C zjišťuje, jak by rodiče chtěli spolupracovat (jaké formy spolupráce jim vyhovují) nepravidelně, konkrétně dotazem třídního učitele na třídních schůzkách.

Spokojenost rodičů s formami spolupráce zjišťuje pomocí dotazníků a osobních kontaktů s rodiči pouze škola A, škola B se spokojeností zabývala dotazníky a aktivitami pro rodiče kdysi, ale nyní už ji nezjišťuje, a ostatní dvě školy zpětnou vazbu od rodičů ohledně forem spolupráce nezkoumají.

Ředitelé základních škol se shodli na tom, že sami o sobě se rodiče ve škole nijak angažovat nechťejí. Ředitel ZŠ C vysvětlil, že každá novinka (například zavedení sportovní třídy či nového volitelného předmětu), byť o ni mají rodiče zájem, je zpočátku přijímána s rozpaky, až pasivně, a je třeba o ní s rodiči hodně diskutovat.

6.2 Dotazníkové šetření

Otevřené otázky dotazníkového šetření byly zakódovány, pokud to bylo možné. U nízkého počtu odpovědí, kde kódování nebylo možné či odpovědi byly velmi různorodé, uvádím příklady odpovědí, které respondenti sami zapsali.

Vysvětlivky k tabulkám:

První sloupec značí počet případů (cases) v daném řádku neboli kolik na otázku odpovídalo respondentů s danou charakteristikou (celkem / malá škola / středně velká škola apod.).

V dalších sloupcích jsou uvedena procenta pro daný řádek čili kolik procent respondentů s danou charakteristikou (řádek) odpovědělo na příslušnou možnost (sloupec).

Jedná-li se o otázky s jednou možností odpovědi, pak je součet hodnot v řádku 100 % a hovoříme o tzv. řádkových procentech.

Jedná-li se o otázky s více možnostmi odpovědi, potom součet hodnot v řádku je větší nebo roven 100 (pokud by každý respondent zvolil pouze jednu odpověď, byl by součet 100) – hovoříme o tzv. procentech odpovědi ano.

U kategorie *středně velká škola* je v každé tabulce počet respondentů oproti dalším dvěma kategoriím (malá škola, velká škola) větší, jelikož se jedná o kategorii zahrnující školy dvě, a to školu B a školu C.

Grafy a tabulky použité v textu diplomové práce jsem vytvořila sama (pokud není uveden zdroj), tabulky uvedené v příloze práce č. 5 byly vytvořeny a upravovány za spolupráce s firmou Data Collect.

6.2.1 Kritéria třídění

V této části jsou vyhodnocovány otázky č. 1–4 dotazníku, které jsou identifikační.

V tabulkách č. 2, 3 a 4 jsou uvedené údaje o respondentech řazeny podle tří vybraných kritérií – velikost školy, navštěvovaný ročník žáka a přítomnost sourozence/sourozenců na téže škole.

Do tabulky č. 2 jsem pro přehled uvedla i počet respondentů z každé školy. Z této tabulky, která shrnuje odpovědi na identifikační otázku č. 1 – **Vaše dítě je žákem školy**, vyplývá,

že ze ZŠ A se dotazníkového šetření zúčastnilo 32 respondentů (tedy 29 % z celkového počtu 111 respondentů), ze ZŠ B se zúčastnilo 28 respondentů (tedy 25 %), ze ZŠ C 30 respondentů (tj. 27 %) a ze ZŠ D 21 respondentů (tedy 19 %).

Tabulka č. 2 – Počet respondentů podle velikosti základních škol

		Počet	ZŠ A Řádk. %	ZŠ B Řádk. %	ZŠ C Řádk. %	ZŠ D Řádk. %
Počet respondentů		111	32	28	30	21
Celkem		111	29	25	27	19
Velikost školy	Malá škola	21				100
	Středně velká škola	58		48	52	
	Velká škola	32	100			

Zdroj: Vytvořeno ve spolupráci s firmou Data Collect.

Z malé školy se dotazníkového šetření zúčastnilo 21 respondentů (všichni respondenti ze ZŠ D = malá škola), ze středně velkých škol se podařilo nasbírat odpovědi od 58 respondentů (ZŠ B a ZŠ C = středně velké školy) a z velké školy odpovědi od 32 respondentů (ZŠ A = velká škola).

V tabulce č. 3, vztahující se k otázce č. 2 – **Zaškrtněte, jaký ročník navštěvuje Vaše dítě**, jsou uvedeny údaje o počtu respondentů podle velikosti školy a navštěvovaného ročníku.

Vyplývá z ní, že z 1. ročníků odpovídalo 17 % respondentů, z 2. ročníků 25 % respondentů, z 3. ročníků 11 % respondentů, ze 4. ročníků 8 % respondentů, z 5. ročníků 7 % respondentů, z 6. ročníků také 7 % respondentů, ze 7. ročníků 14 % respondentů, z 8. ročníků 6 % respondentů a z 9. ročníků 4 % respondentů.

Tabulka č. 3 – Počet respondentů podle velikosti školy a navštěvovaného ročníku

			1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Počet	Řádk. %	Řádk. %	Řádk. %	Řádk. %	Řádk. %	Řádk. %	Řádk. %	Řádk. %	Řádk. %
Celkem		111	17	25	11	8	7	7	14	6	4
Velikost školy	Malá škola	21	33	24	10	10	10	5	5	5	
	Středně velká škola	58	10	19	12	9	3	9	22	9	7
	Velká škola	32	19	38	9	6	13	6	6	3	

Zdroj: Vytvořeno ve spolupráci s firmou Data Collect.

Lze tedy shrnout, že nejvíce respondentů bylo získáno z 1. a 2. ročníků základních škol, přičemž u 1. ročníků se dotazníkového šetření účastnili nejvíce rodiče z malé školy a u 2. ročníků z velké školy. Jako další se nejvíce zúčastnili rodiče žáků ze 7. ročníků, kde je patrné, že se zapojili především rodiče těchto žáků ze středně velkých škol.

Tabulka č. 4 vypovídá o počtu respondentů podle přítomnosti sourozence/sourozenců a podává přehled odpovědí na otázku č. 3 – **Chodí na stejnou školu i sourozenec nebo sourozenci Vašeho dítěte?**

Tabulka č. 4 – Počet respondentů podle velikosti školy, navštěvovaného ročníku a přítomnosti sourozence/sourozenců na škole

			Ano	Ne / Nemá sourozence
		Počet	Řádk. %	Řádk. %
Celkem		111	16	84
Velikost školy	Malá škola	21	5	95
	Středně velká škola	58	22	78
	Velká škola	32	13	87
Navštěvovaný ročník	1.	19		100
	2.	28	14	86
	3.	12	25	75
	4.	9	33	67
	5.	8	25	75
	6.	8	25	75
	7.	16	19	81
	8.	7	14	86
	9.	4		100

Zdroj: Vytvořeno ve spolupráci s firmou Data Collect.

Celkem existuje v souboru respondentů 18 (tedy 16 %) těch, kteří uvedli, že mají na téže škole více než jedno dítě. Provázanost výskytu sourozence/sourozenců s velikostí škol a navštěvovaným ročníkem sourozenců je uvedena v příloze 5 – tabulka č. 1 (**otázka č. 4 - Pokud jste na otázku č. 3 odpověděli ANO, uveďte prosím navštěvovaný ročník sourozence/sourozenců**).

6.2.2 Oblast současné participace rodičů

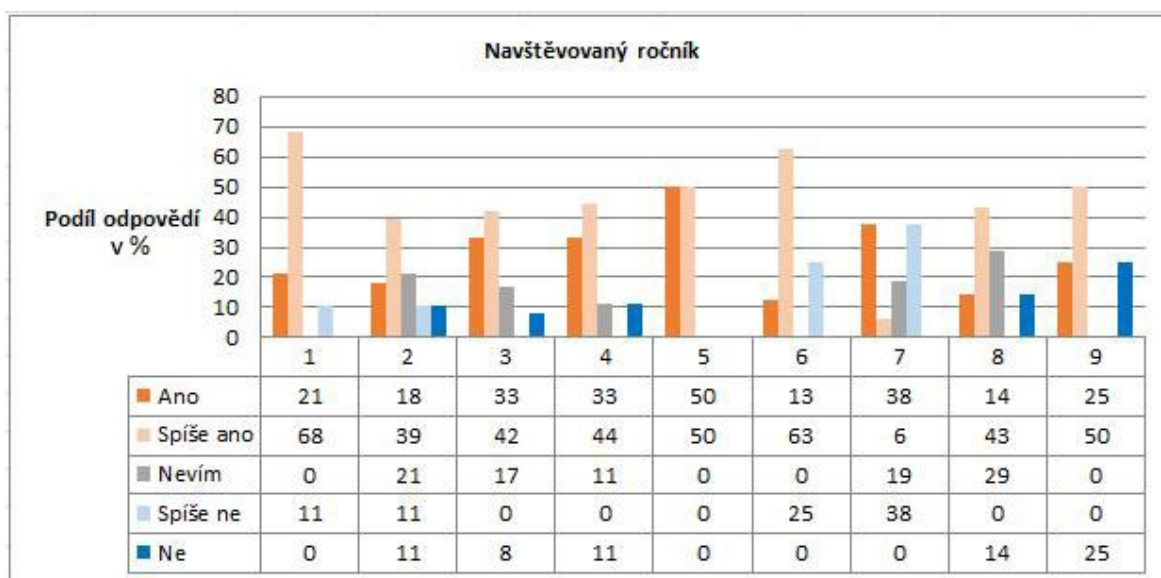
V této části jsou vyhodnocovány otázky č. 5–12 dotazníku.

Otázka č. 5 – Máte zájem podílet se na pedagogickém směřování školy, kterou Vaše dítě navštěvuje?

Z odpovědí vyplynulo, že 69 % rodičů o tento proces zájem má (odpovědi ANO a SPÍŠE ANO). Zbytek rodičů si buď není jistých (13 % odpovědi NEVÍM) nebo o možnost podílet se na pedagogickém směřování školy zájem neprojevuje (18 % odpovědi NE a SPÍŠE NE). Podrobné (tabelizované) údaje k otázce č. 5 jsou uvedené v příloze 5 – tabulka č. 2.

Významný rozdíl mezi zájmem o podílení se na pedagogickém směřování školy a velikostí školy neexistuje. Zájem o podílení se na pedagogickém směřování školy vyjadřuje 77 % rodičů z malé školy, 62 % rodičů ze středně velkých škol a 79 % rodičů z velké školy.

Rozdíl v přístupu rodičů existuje, srovnáme-li jejich odpovědi podle toho, jaký ročník jejich dítě navštěvuje. Tato skutečnost je vyjádřena v grafu č. 1.



Graf č. 1 – Zájem rodičů o podílení se na pedagogickém směřování školy (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)

Z uvedeného grafu je na první pohled patrné, že procentuálně největší zájem o participaci na pedagogickém směřování školy projevují rodiče žáků 1. a 5. ročníků, nejvíc odpovědí SPÍŠE NE a NE potom uvedli rodiče žáků 6., 7. a 9. ročníků. V této otázce především je třeba opravdu zohlednit i reálný počet respondentů za každý ročník, uvedený v tabulce č. 2 přílohy 5, z čehož pak vyplývá, že největší zájem mají rodiče žáků z 1. a 5. ročníků, ale i z 2. a 3. tříd.

Ze srovnání odpovědí rodičů podle kritéria přítomnost sourozenců by se mohlo zdát, že o participaci na pedagogickém směřování školy více stojí rodiče, kteří mají na škole jen jedno dítě. Odpovědi ANO a SPÍŠE ANO uvedlo celkem 72 % těchto rodičů a pouze 55 % rodičů, kteří mají na škole dvě a více dětí. Zde je nutné ovšem přihlédnout k počtu respondentů, kdy rodičů se dvěma a více dětmi na škole odpovídalo v dotazníkovém šetření podstatně méně, konkrétně pouze 18 respondentů. Toto kritérium tak bohužel nemá ve výsledcích podstatnou váhu.

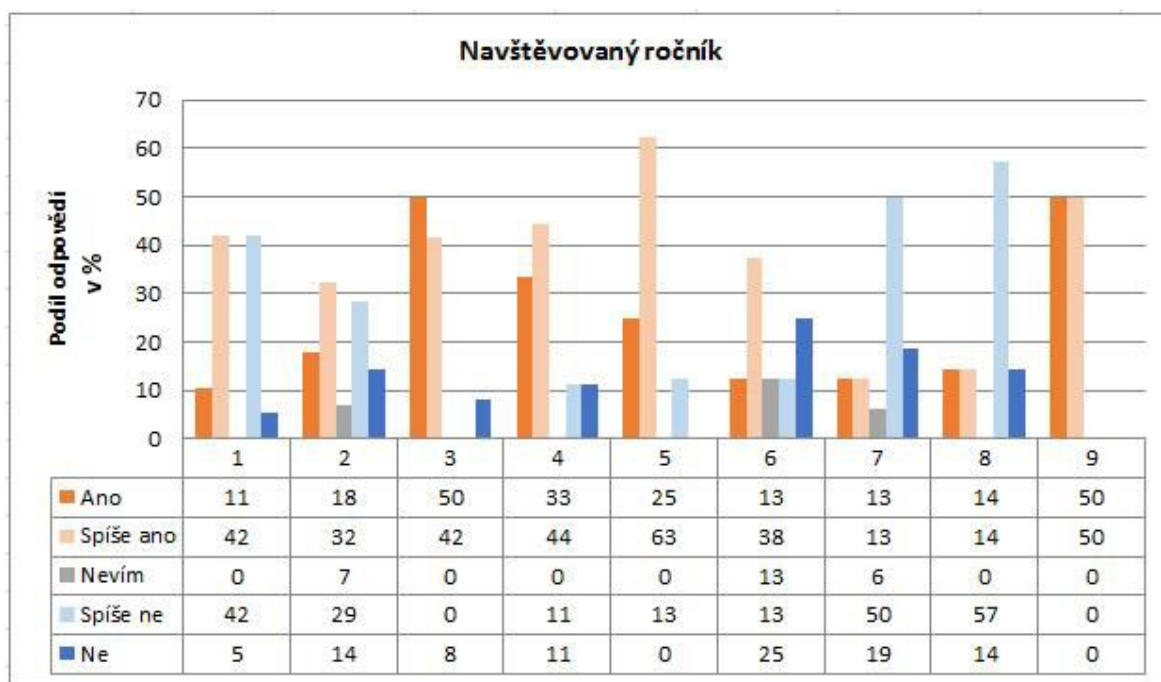
Prostřednictvím otázek č. 6–8 dotazníku byl zjišťován postoj rodičů ke školské radě jakožto k orgánu, prostřednictvím kterého lze ovlivňovat pedagogické směřování školy.

Otázka č. 6 – Zajímáte se o činnost školské rady?

Vyšlo najevo, že 57 % rodičů se zajímá o činnost školské rady (odpovědi ANO a SPÍŠE ANO), to je tedy většina. Na otázku nedokázala odpovědět 4 % rodičů (odpověď NEVÍM), 40 % rodičů se o činnost školské rady spíše nezajímají (28 %) nebo nezajímají (12 %). Podrobné tabelizované údaje k otázce č. 6 jsou uvedené v tabulce č. 3 přílohy 5.

Významný rozdíl mezi zájmem o činnost školské rady a velikostí školy neexistuje. O činnost školské rady se zajímá 57 % rodičů žáků z malé školy, 56 % žáků ze středně velkých škol a 60 % žáků z velké školy.

Rozdíl v zájmu o činnost školské rady však existuje mezi rodiči podle toho, jaký ročník školy jejich dítě navštěvuje – viz graf č. 2.



Graf č. 2 – Zájem rodičů o činnost školské rady (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)

Souhlasné stanovisko (tedy zájem o činnost školské rady), potvrzují všichni rodiče žáků 9. ročníků a 92 % rodičů žáků 3. ročníků. Nejmenší zájem o činnost školské rady mají rodiče žáků 7. ročníků (26 %) a 8. ročníků (28 %).

Ze srovnání odpovědí rodičů podle kritéria přítomnost sourozenců vyplývá, že se o činnost školské rady zajímají spíše rodiče, kteří mají na škole dvě děti, ačkoli rodičů s více dětmi

na škole se dotazníkového šetření zúčastnilo podstatně méně. Odpovědi ANO a SPÍŠE ANO uvedlo celkem 72 % těchto rodičů a pouze 55 % rodičů, kteří mají na škole jen jedno dítě. Ani zde ale nemůžeme brát kritérium jako podstatné kvůli velmi rozdílnému počtu respondentů z obou skupin rodičů.

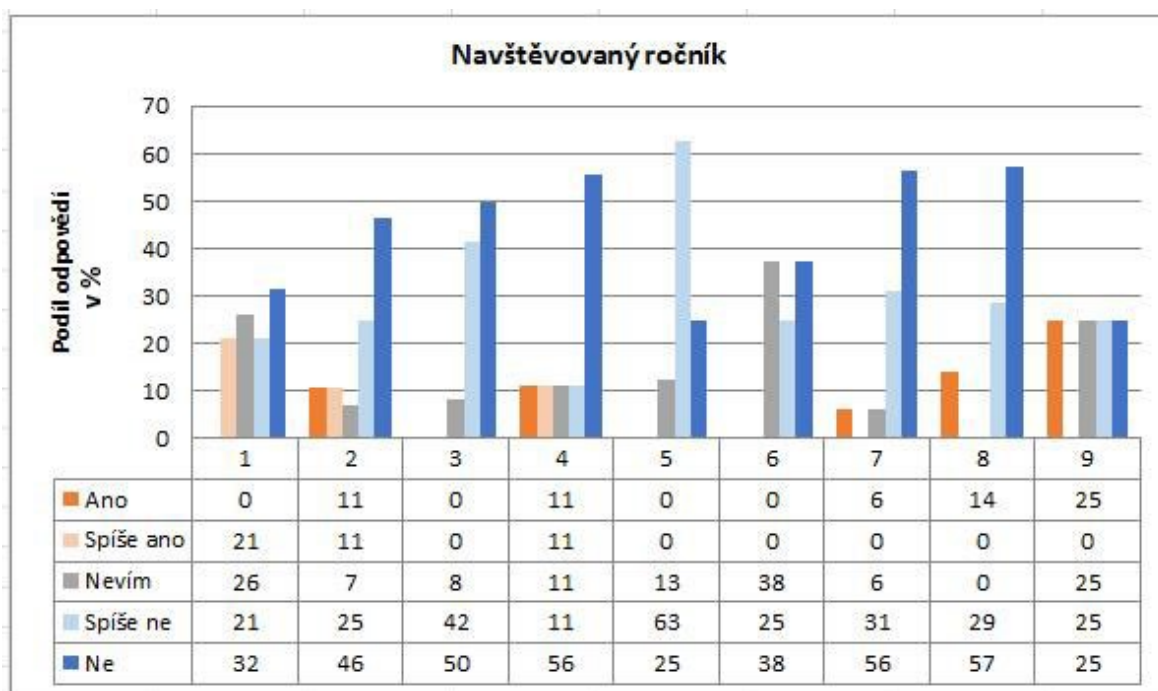
Otázka č. 7 – Chtěl/a byste být členem školské rady?

Zatímco zájem rodičů o činnost školské rady lze označit za poměrně intenzivní, jejich ochotu stát se členem školské rady lze nazvat minimální. Členem školské rady by chtělo být 6 % rodičů (odpovědi ANO), s jistou dávkou váhavosti by se jím chtělo stát 7 % rodičů (odpovědi SPÍŠE ANO). 14 % rodičů si s odpovědí na otázku, zda by se chtěli stát členem školské rady, neví rady (odpověď NEVÍM), 29 % rodičů vyjadřuje váhavý nesouhlas (odpověď SPÍŠE NE) a 44 % rodičů stát se členem školské rady zcela odmítá (odpověď NE). Tabelizovaná data k otázce č. 7 jsou uvedena v příloze 5 – tabulka č. 4.

Největší zájem (odpovědi ANO a SPÍŠE ANO) o členství ve školské radě projevují rodiče z velké školy (22 %), v případě malé školy se jedná o zájem 19 % rodičů a v případě středně velkých škol pouze o 7 % rodičů.

Rozdíl v zájmu o členství ve školské radě existuje mezi rodiči podle toho, jaký ročník školy jejich dítě navštěvuje – viz graf č. 3.

Je z něj zřejmé, že největší zájem o členství ve školské radě projevují rodiče žáků navštěvujících 9. ročníky (25 %), 4. ročníky (22 %) a 1. a 2. ročníky (21 % a 22 %). Žádný zájem o členství ve školské radě naopak neprojevují rodiče žáků 3., 5. a 6. ročníků.



Graf č. 3 – Zájem rodičů o členství ve školské radě (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)

Ze srovnání odpovědí rodičů podle kritéria přítomnost sourozenců vyplývá, že o členství ve školské radě stojí rodiče, kteří mají na škole více dětí přibližně ve stejné míře (12 %), jako rodiče, kteří mají na škole jen jedno dítě (16 %).

Otázka č. 8 – Pokud zní Vaše odpověď na předchozí otázku SPÍŠE NE nebo NE, prosím udejte důvod:

Většina rodičů tedy zájem o členství ve školské radě neprojevuje. Otázka dotazníku č. 8 zjišťovala důvody tohoto jednání. Odpovídali na ni ti rodiče, kteří na otázku, zda chtějí být členy školské rady, odpověděli NE a SPÍŠE NE, tedy celkem 81 rodičů. Měli na výběr ze čtyř předvolených odpovědí, mohli však uvést i jiný (vlastní) důvod. Zároveň mohli zvolit všechny odpovědi. Nejčastěji uváděným důvodem (73 %) byl nedostatek času. Nezájem o činnost školské rady jakožto instituce uvedlo jako důvod 19 % rodičů, 10 % rodičů v poslání školské rady nevěří a 7 % rodičů o členství v ní nestojí, neboť nejsou seznámeni s její činností. Někteří rodiče (4 %) využili možnost uvést vlastní důvod, kvůli kterému nestojí o členství ve školské radě. Jednalo se kupříkladu o tyto odpovědi: Jsem

introvert; Po ukončení docházky dítěte na základní školu na tuto školu nebudu již stejně mít vazby. Odpovědi jsou shrnuty v tabulce č. 5 přílohy 5.

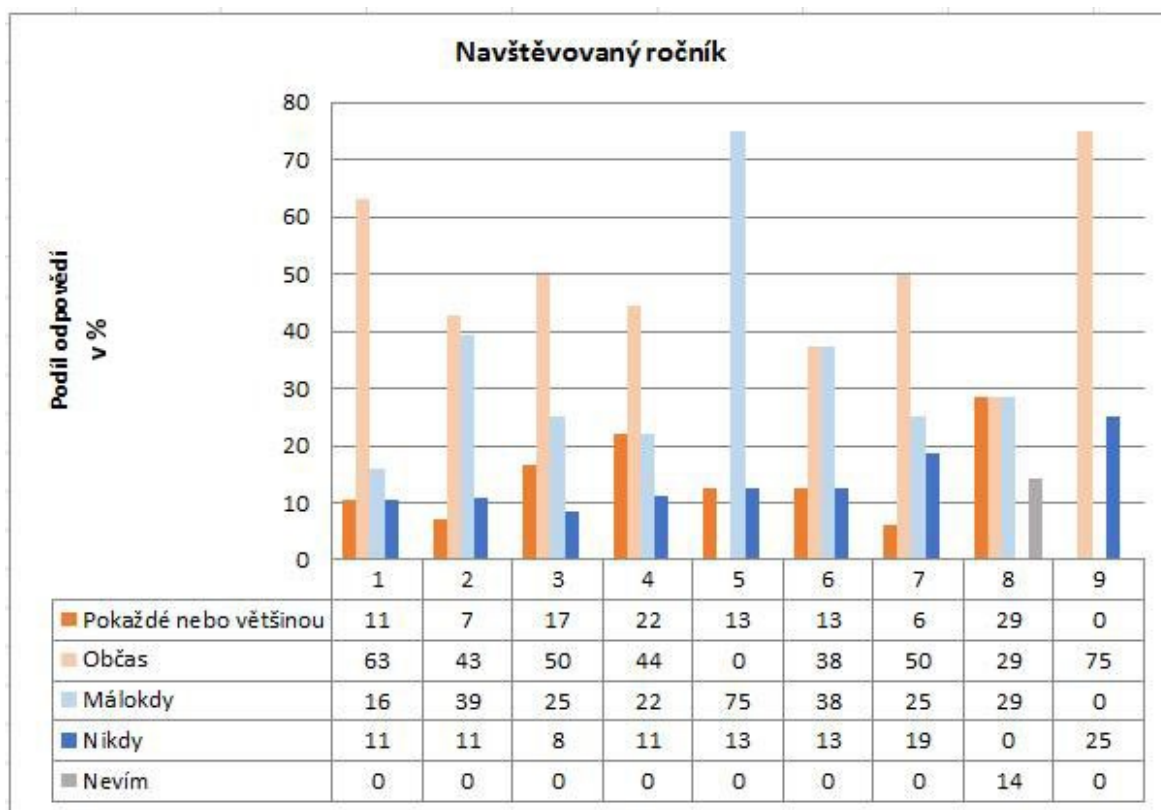
Kromě možnosti ovlivňovat pedagogické směřování školy prostřednictvím členství nebo spolupráce se školskou radou, mají rodiče také další možnosti, kterými jsou vznášení připomínek na třídních schůzkách, podávání podnětů k řešení různých záležitostí prostřednictvím zástupce třídy a individuální kontakty s pedagogickými pracovníky školy.

Otázka č. 9 – Jak často Vy osobně vznášíte různé připomínky týkající se pedagogického směřování školy na třídních schůzkách?

Možnost vnést různé připomínky týkající se pedagogického směřování školy na třídních schůzkách využije POKAŽDÉ NEBO VĚTŠINOU 12 % rodičů. OBČAS tak učiní 45 % rodičů, MÁLOKDY 31 % rodičů, NIKDY 12 % rodičů a 1 % rodičů na otázku četnosti tohoto druhu spolupráce se školou (otázka dotazníku č. 9) využilo možnost odpovědět NEVÍM. Podrobná data k odpovědím na otázku č. 9 uvádí tabulka č. 6 přílohy 5.

Největší četnost tohoto druhu spolupráce (odpovědi POKAŽDÉ NEBO VĚTŠINOU a OBČAS) se objevuje na velké škole (62 %), dále na středně velkých školách (57 %), nejméně vznášejí připomínky na třídních schůzkách rodiče z malé školy (48 %). Jak je však patrné, o žádný významný rozdíl se nejedná.

Rozdíl v četnosti vznášení připomínek ze strany rodičů na třídních schůzkách existuje mezi rodiči podle toho, jaký ročník školy jejich dítě navštěvuje, viz graf č. 4



Graf č. 4 – Četnost vznášení připomínek týkajících se pedagogického směřování školy na třídních schůzkách (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)

Z uvedeného vyplývá, že nejvíce se na třídních schůzkách zapojují rodiče žáků 1. a 9. ročníků (74 % a 75 %), nejméně potom rodiče žáků, kteří navštěvují 5. ročník (13 %).

Ze srovnání odpovědí rodičů podle kritéria přítomnost sourozenců je zjevné, že v četnosti jejich zapojení neexistuje žádný významný rozdíl. POKAŽDÉ NEBO VĚTŠINOU a OBČAS se zapojuje 56 % rodičů, kteří mají na škole více dětí a 57 % rodičů, kteří mají na škole jen jedno dítě.

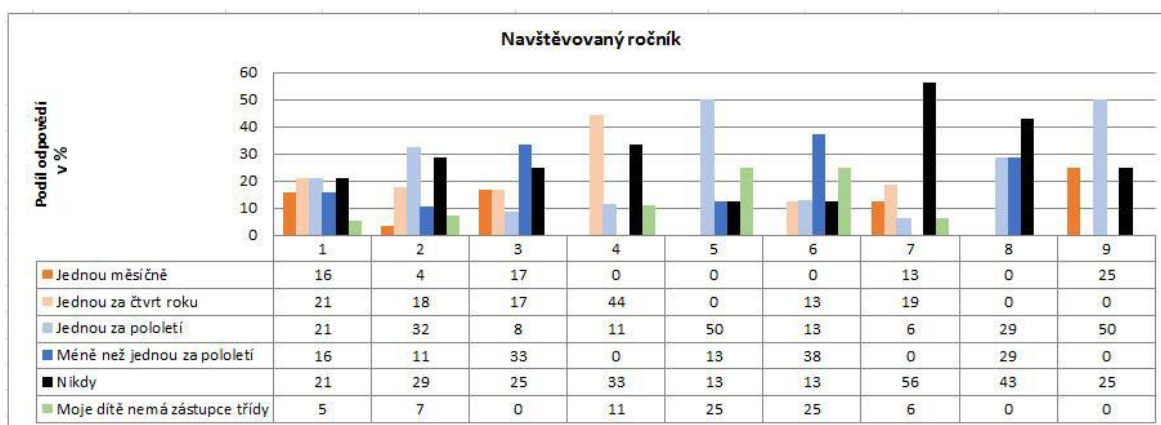
Otázka č. 10 – Jak často dáváte podněty k řešení záležitostí týkajících se pedagogického směřování školy zástupci třídy (rodiči, který by pak měl tyto záležitosti předávat třídnímu učiteli)?

Možnost dávat podněty k řešení záležitostí týkajících se pedagogického směřování školy prostřednictvím volených zástupců třídy rodiče nejčastěji NIKDY nevyužívají

(30 % odpovědí). JEDNOU ZA POLOLETÍ tak učiní 23 % rodičů, JEDNOU ZA ČTVRT ROKU 17 % rodičů, JEDNOU MĚSÍČNĚ 7 % rodičů a 8 % rodičů uvedlo, že jejich dítě NEMÁ ZÁSTUPCE TŘÍDY. Tabelizovaná data k odpovědím na otázku č. 10 přehledně ukazuje tabulka č. 7 přílohy 5.

Největší četnost v oblasti podávání podnětů k řešení záležitostí prostřednictvím zástupce třídy (odpovědi JEDNOU MĚSÍČNĚ a JEDNOU ZA ČTVRT ROKU) se objevuje na malé škole (33 %), dále na velké škole (28 %), nejméně se v záležitosti podávání podnětů angažují rodiče žáků ze středně velkých škol (21 %). Jak je však patrné, o žádný významný rozdíl v odpovědích se nejedná.

Stejně jako je tomu v případě četnosti vznášení připomínek týkajících se pedagogického směřování školy na třídních schůzkách, také v případě četnosti podávání podnětů prostřednictvím zástupce třídy existují rozdíly mezi rodiči podle toho, jaký ročník jejich dítě navštěvuje. Výsledky jsou zaneseny v grafu č. 5.



Graf č. 5 – Četnost podávání podnětů k řešení záležitostí týkajících se pedagogického směřování školy prostřednictvím zástupce třídy (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)

Z grafu je očividné, že nejvíce se formou podávání podnětů k řešení záležitostí angažují rodiče žáků 1. a 4. ročníků (37 % a 44 %), nejméně potom rodiče žáků, kteří navštěvují 5. a 8. ročníky (0 % oba dva ročníky).

Ze srovnání odpovědí rodičů podle kritéria přítomnost sourozenců vyplývá, že v četnosti jejich zapojení neexistuje žádný významný rozdíl. JEDNOU MĚSÍČNĚ nebo alespoň

JEDNOU ZA ČTVRT ROKU vznese podnět 17 % rodičů, kteří mají na škole více dětí a 27 % rodičů, kteří mají na škole jen jedno dítě.

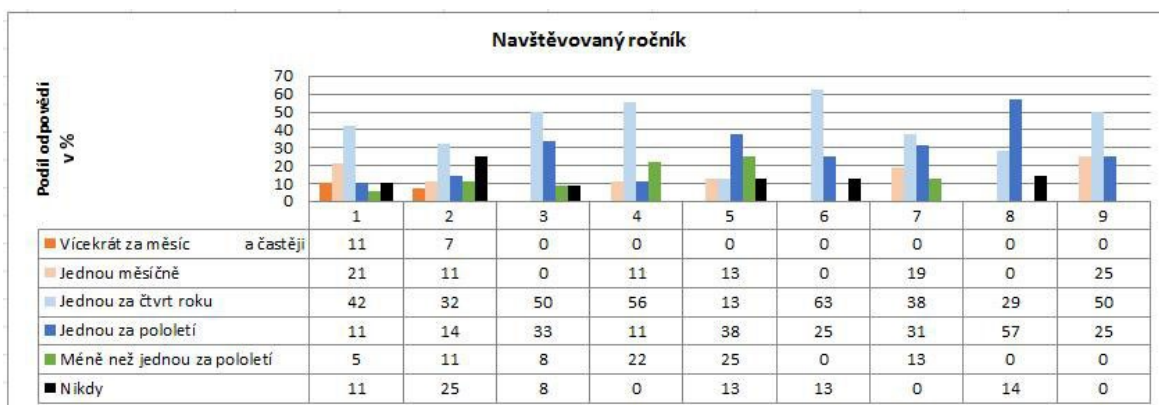
Otázka č. 11 – Jak často Vy osobně mluvíte s pedagogickými pracovníky školy (třídní učitel, výchovný poradce, vedení školy, školní psycholog atp.) o záležitostech týkajících se pedagogického směřování školy?

Možnost individuálního kontaktu s pedagogickými pracovníky školy využívají rodiče nejčastěji (40 % odpovědí) JEDNOU ZA ČTVRT ROKU. 23 % rodičů této možnosti využívá JEDNOU ZA POLOLETÍ. VÍCEKRÁT ZA MĚSÍC A ČASTĚJI možnost využívají 4 % rodičů, JEDNOU MĚSÍČNĚ 12 % rodičů, MÉNĚ NEŽ JEDNOU ZA POLOLETÍ 10 % rodičů a NIKDY 12 % rodičů. Tabelizovaná data k odpovědím na otázku č. 11 jsou uvedeny v tabulce č. 8 přílohy 5.

Nejčastěji možnost individuálně kontaktovat pedagogické pracovníky školy (odpovědi VÍCEKRÁT ZA MĚSÍC A ČASTĚJI, JEDNOU MĚSÍČNĚ a JEDNOU ZA ČTVRT ROKU) využívají rodiče ze středně velkých škol (60 %), potom rodiče z velké školy (53 %), nejméně možnost využívají rodiče malé školy (43 %).

Rozdíly v odpovědích rodičů na otázku, jak využívají možnost individuálního kontaktu s pedagogickými pracovníky školy, existují mezi rodiči podle toho, jaký ročník jejich dítě navštěvuje – viz graf č. 6.

Je z něj patrné, že nejméně se individuálně s pedagogickými pracovníky kontaktují rodiče žáků 5. a 8. ročníků (26 % a 29 %), nejvíce naopak rodiče 1. a 9. ročníků.



Graf č. 6 – Četnost využití individuálního kontaktu s pedagogickými pracovníky školy (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)

Ze srovnání odpovědí rodičů podle kritéria přítomnost sourozenců vyplývá, že v četnosti jejich zapojení neexistuje významný rozdíl. Odpovědi VÍCEKRÁT ZA MĚSÍC A ČASTĚJI, JEDNOU MĚSÍČNĚ a JEDNOU ZA ČTVRT ROKU uvedlo 67 % rodičů, kteří mají na škole více než jedno dítě a 53 % rodičů, kteří mají na škole jen jedno dítě.

Otázka č. 12 – Při rozhovoru s pedagogickými pracovníky, na třídních schůzkách atd., se zajímáte o různé záležitosti. Přiřaďte těm, které jsou uvedené v tabulce známku od 1 do 5, kde 1 = zajímá mě, je pro mě priorita a 5 = vůbec se nezajímám.

Během rozhovorů s pedagogickými pracovníky, na třídních schůzkách nebo prostřednictvím zástupce třídy se rodiče zajímají o různé záležitosti. Tomu, jakou jim přikládají rodiče důležitost, se věnuje tabulka č. 5, která shrnuje odpovědi otázky č. 12. V rámci této otázky jsem z důvodu zaměření se pouze na oblasti zájmu a jejich hodnocení vůbec nezohledňovala zvolená třídící kritéria.

Tabulka č. 5 – Oblasti zájmu spolupráce rodičů (v %)

	Oblast	Zajímá mě, je pro mě priorita	2	3	4	Vůbec se nezajímám
1	prospěch a chování dítěte, jeho začlenění do kolektivu	90	7	2	1	0
2	činnost školské rady	5	22	32	20	21
3	způsob výuky	54	33	9	1	3
4	poradenská činnost školy	9	32	30	15	14
5	kvalifikace pedagogů	27	32	20	15	6
6	budoucí cíle a plány školy	13	35	20	15	17
7	akce školy (výlety, školy v přírodě atp.)	47	42	6	1	4
8	nabídka volnočasových aktivit	36	42	10	5	7
9	možnost aktivního zapojení rodičů na mimoškolních aktivitách	11	23	30	22	14
10	podoba školního vzdělávacího programu, vzdělávací filozofie školy	12	27	25	13	23
11	volitelné předměty	19	44	18	9	10

Z tabulky je zřejmé, že největší zájem o spolupráci se školou mají rodiče v oblasti prospěchu a chování dítěte a jeho začleňování do kolektivu, zajímá je také způsob výuky a akce školy. Naopak nejméně se rodiče zajímají o podobu školního vzdělávacího programu, vzdělávací filozofii školy a o činnost školské rady. Další oblasti zájmu spolupráce, které rodiče vypsali vlastními slovy a které byly zakódovány do příslušných kategorií, byly například šikana/bezpečnost, vztah mezi dítětem a učitelem, kvalita výuky cizích jazyků, sportovní aktivity aj., uvedené v tabulce č. 9 přílohy 5. Tato tabulka vzhledem k počtu respondentů slouží spíše pro zajímavost a je z ní patrná především aktuálnost některých témat, která rodiče zajímají.

6.2.3 Bariéry spolupráce

Ve spolupráci se školou může rodičům, jak bylo uvedeno v teoretických východiscích práce, bránit řada aspektů. Mohou se týkat oblasti důvěry, očekávání či komunikace.

Otázka č. 13 – Důvěřujete pedagogickým pracovníkům školy, kterou Vaše dítě navštěvuje?

Prostřednictvím otázky dotazníku č. 13 bylo zjišťováno, zda rodiče důvěřují pedagogickým pracovníkům školy, které jejich dítě navštěvuje. 36 % rodičů odpovědělo na otázku ANO, 50 % rodičů SPÍŠE ANO, 8 % rodičů NEVÍM, 5 % rodičů SPÍŠE NE a 1 % rodičů NE.

Významné rozdíly mezi odpověďmi rodičů na základě kritéria velikost školy neexistují, totéž platí o odpovědích, srovnáme-li je podle kritéria navštěvovaný ročník žáka a kritéria přítomnost sourozenců na škole. Podrobněji viz příloha 5 – tabulka č. 10.

Většina rodičů (odpovědi ANO a SPÍŠE ANO – 86 %) tedy pedagogickým pracovníkům důvěřuje.

Otázka č. 14 – Pokud jste na otázku č. 13 neodpověděli ANO či SPÍŠE ANO, pokuste se prosím určit důvod Vašeho váhání nebo nedůvěry:

Další otázka zjišťovala, proč někteří rodiče (odpovědi NE, SPÍŠE NE a NEVÍM – 14 %) pedagogickým pracovníkům nedůvěřují nebo neumí určit, zda jim věří. U této otázky měli rodiče na výběr ze čtyř předvolených odpovědí, mohli však uvést i jiný (vlastní) důvod. Zároveň mohli zvolit všechny odpovědi. Nejčastěji uváděným důvodem byla nedostatečná komunikace (38 % odpovědí), dále arogantní přístup pedagogických pracovníků (31 %). Přibližně každý pátý rodič, jenž nemá k pedagogickým pracovníkům důvěru, uvádí jako důvod jejich neochotu diskutovat o jeho připomínkách. O tom, že mezi důvody, které brání rodičům ve spolupráci se školou, patří i přehnané nároky učitelů, svědčí odpovědi 6 % rodičů, již v pedagogické pracovníky nemají důvěru. 25 % rodičů, kteří mají s důvěrou v pedagogické pracovníky problém, využilo možnost a uvedlo své vlastní důvody, kvůli kterým se tak děje. Mezi jejich vlastní odpovědi patřily například: povýšený přístup k dětem, pedagogové měří podle sympatií a nálady. Podrobněji odpovědi podle třídících kritérií viz příloha 5 – tabulka č. 11.

Otázka č. 15 – Splňuje škola celkově Vaše očekávání?

To, zda škola plní jejich očekávání, hodnotili rodiče prostřednictvím otázky č. 15. Na tom, že škola plní jejich očekávání, se shodlo 82 % rodičů (odpovědi ANO a SPÍŠE ANO).

5 % rodičů na otázku odpovědět neumí (odpověď NEVÍM), 11 % rodičů není SPÍŠE SPOKOJENÝCH a 2 % rodičů je NESPOKOJENÝCH.

Významné rozdíly mezi odpověďmi rodičů na základě kritéria velikost školy neexistují, totéž platí o odpovědích, srovnáme-li je podle kritéria navštěvovaný ročník žáka a kritéria přítomnost sourozenců na škole. Podrobněji viz příloha 5 – tabulka č. 12.

Otázka č. 16 – Pokud jste na otázku č. 15 neodpověděli ANO či SPÍŠE ANO, pokuste se prosím určit důvod Vašeho váhání nebo nespokojenosti:

Zde jsem zjišťovala důvody nespokojenosti a nejistoty v odpovědích rodičů v oblasti očekávání od školy. Odpovídali na ni ti rodiče, kteří na otázku č. 15 odpověděli NE, SPÍŠE NE a NEVÍM, tedy 18 % rodičů. Bylo zjištěno, že nespokojenost rodičů v této oblasti pramení hlavně z nejasnosti v oblasti organizace (40 % odpovědí) a z chování pedagogických pracovníků (40 % odpovědí). Podle 25 % rodičů nenaplnuje škola očekávání z důvodu nejasné komunikace ze strany školy a 10 % rodičů se domnívá, že škola neplní to, co slibuje při zápisu. 25 % rodičů také využilo odpovědět vlastními slovy – mezi zmiňované důvody, které ovlivňují názor rodičů na očekávání od školy, patří nedostatek pedagogů a zastaralý systém výuky. Podrobněji odpovědi k otázce č. 16 podle třídících kritérií viz příloha 5 – tabulka č. 13.

Otázka č. 17 – Vytváří podle Vás škola vhodné podmínky pro komunikaci?

Vhodné podmínky pro komunikaci vytváří škola podle 74 % rodičů (odpovědi ANO a SPÍŠE ANO). 12 % rodičů neumí na otázku odpovědět (odpověď NEVÍM) a 15 % rodičů (odpovědi NE a SPÍŠE NE) je přesvědčených, že škola vhodné podmínky pro komunikaci nevytváří. Významné rozdíly mezi odpověďmi rodičů na základě kritéria velikost školy neexistují, totéž platí o odpovědích, srovnáme-li je podle kritéria přítomnost sourozenců na škole. Zjištěno však bylo, že nejméně spokojeni jsou v oblasti vytváření vhodných podmínek pro komunikaci rodiče žáků 5. ročníků, nejvíce rodiče žáků 9. ročníků – zde ovšem musíme přihlídnout k malé účasti rodičů žáků z 9. tříd (podrobněji viz příloha 5 – tabulka č. 14).

I když tedy většina rodičů nemá v oblasti komunikace se školou problém, je důležité znát důvody rodičů, kteří na tuto problematiku mají opačný názor. To bylo možné zjistit díky otázce dotazníku č. 18.

Otázka č. 18 – Pokud jste na otázku č. 17 neodpověděli ANO či SPÍŠE ANO, pokuste se prosím určit důvod Vašeho váhání nebo nespokojenosti:

Pro téměř každého druhého rodiče, který je nespokojen nebo si není jist podmínkami pro komunikaci (odpovědi NE, SPÍŠE NE a NEVÍM – 27 %), je důvodem tohoto smýšlení nejasnost ve způsobu komunikace (48 % odpovědí). Dalších 38 % rodičů uvedlo jako důvod nepravdivý kontakt s pedagogickými pracovníky, 34 % nezájem školy o komunikaci a 14 % netrpělivost pedagogických pracovníků. 7 % rodičů, kteří jsou nespokojeni s podmínkami pro komunikaci, využilo možnost a na otázku odpovědělo vlastními slovy. Téměř všechny jejich odpovědi se dají zařadit do nabízené možnosti nezájem školy o komunikaci, lze tedy říci, že nikoliv 34 %, ale 41 % rodičů považuje tento důvod za bariéru spolupráce se školou. Mezi odpověďmi se objevila i další zajímavá varianta, a to direktivní přístup školy. Podrobněji odpovědi k otázce č. 18 podle třídících kritérií viz příloha 5 – tabulka č. 15.

Otázka č. 21 – Jaká konkrétní opatření byste uvítal/a, aby se zlepšila Vaše komunikace se školou? V následující tabulce jsou uvedena opatření, přiřaďte jim prosím známku od 1 do 5, kde 1 = velmi důležité pro zlepšení komunikace a 5 = zcela nedůležité pro zlepšení komunikace.

Konkrétní opatření, která by rodiče uvítali pro zlepšení komunikace se školou, shrnuje tabulka č. 6. k otázce dotazníku č. 21. U této otázky nezohledňuji třídící kritéria, neboť je orientována na výčet a hodnocení konkrétních opatření pro zlepšení komunikace mezi rodiči a školou.

Tabulka č. 6 – Požadavky rodičů na opatření směřující ke zlepšení jejich komunikace se školou (v %)

	Opatření	Velmi důležité pro zlepšení komunikace	2	3	4	Zcela nedůležité pro zlepšení komunikace
1	vyšší frekvence třídních schůzek	8	22	17	21	32
2	více letáčků, brožurek, příruček atd. pro rodiče	6	22	23	14	34
3	zavedení nebo posilování možnosti písemné komunikace rodičů a školy	20	31	28	7	14
4	více informací na webových stránkách školy	40	40	16	1	4
5	vyšší frekvence konzultačních schůzek s třídním učitelem	15	23	32	11	18
6	zjišťování potřeb rodičů formou dotazníkového šetření	17	25	19	17	22
7	vymezení jiného času pro setkávání rodičů a pedagogů	9	23	23	21	23

Z tabulky vyplývá, že nejdůležitějším (nejčastěji zmiňovaným) požadavkem, který by v oblasti komunikace vylepšil podle názoru rodičů jejich komunikaci se školou, je více informací na webových stránkách školy, naopak – nejmenší zájem v této oblasti rodiče jeví o vyšší frekvenci třídních schůzek.

Někteří rodiče využili možnost uvést na dotaz, jaké opatření by přivítali, aby se zlepšila jejich komunikace se školou, vlastní odpověď. Odpovědi však korespondovaly s nabízenými odpověďmi, jen byly popsány jinými slovy.

Z hlediska bariér ze strany rodičů musím ovšem zmínit jednu z odpovědí na otázku č. 22, ve které rodič uvádí, že bariéru spolupráce se školou spatřuje v osnovách: „*Učitel musí s dětmi probrat tolik povinné předepsané látky, že už nezbývá čas na nic navíc. Např. na společné akce s rodiči, na samostatné projekty, výlety apod. A přitom právě z těchto 'nestandardních' věcí by se děti mohly naučit mnohem víc než z mnoha hodin klasické frontální výuky. Ale to se asi nedá změnit na úrovni jedné školy.*“

6.2.4 Požadavky na zlepšení

Aby mohla škola rodičům nabídnout vhodné formy spolupráce, musí vědět, na jakých aktivitách by byli rodiče ochotni se podílet.

Otázka č. 19 – Na zajišťování jakých aktivit byste byl/a ochoten/ochotna se podílet?

Odpovědi na tuto otázku rodiče uváděli v dotazníku a mohli si vybrat z více možností. Vyšlo najevo, že nejvíce rodičů je ochotných podílet se na pomoci při zajišťování mimoškolních aktivit (44 % odpovědí). 32 % rodičů je ochotných podílet se na zajištění materiálního vybavení, každý čtvrtý rodič je potom ochoten pomoci při zajišťování besed/sezení pro děti s různými odborníky a s úklidem školy a pozemků. Každý pátý rodič je ochoten reprezentovat rodiče formou zástupce třídy (tedy je ochoten dělat třídního důvěrníka). 12 % rodičů je ochotných účastnit se v občanském sdružení / spolku při škole, to samé procento rodičů je ochotno podat škole pomocnou ruku v oblasti zabezpečení jejího financování. 17 % rodičů, tedy přibližně každý pátý, uvedlo, že nejsou ochotni podílet se na žádných školních aktivitách. Odpovědi na otázku podle třídících kritérií viz příloha 5 – tabulka č. 16.

V rámci diskuse o tom, jak zlepšit spolupráci rodičů se školou tak, aby rodiče měli nejlepší podmínky pro ovlivňování jejího pedagogického směřování, je důležité znát jejich názor na to, jaká konkrétní opatření by přivítali, aby se podmínky pro tuto možnost zlepšily. Požadavky rodičů na opatření pro zlepšení možnosti jejich participace jsou shrnuty v tabulce č. 7 a odpovídají na otázku z dotazníku č. 20.

Otázka č. 20 – Jaká konkrétní opatření byste uvítali, aby se zlepšily podmínky pro možnost participovat na pedagogickém směřování školy, které navštěvuje vaše dítě? V následující tabulce jsou uvedena opatření, přiřaďte jim prosím známku od 1 do 5, kde 1 = velmi důležité pro zlepšení možnosti participace a 5 = zcela nedůležité pro zlepšení možnosti participace.

Odpovědi zde opět nezohledňuji dle kritérií, jelikož se zde zaměřuji na jednotlivá opatření podporující možnost rodičů ovlivňovat pedagogické směřování školy.

Tabulka č. 7 – Požadavky rodičů na opatření vedoucí ke zlepšení jejich možnosti participovat na pedagogickém směřování školy (v %)

	Opatření	Velmi důležité pro zlepšení možnosti participace	2	3	4	Zcela nedůležité pro zlepšení možnosti participace
1	více mého soukromého času	44	17	27	4	8
2	větší aktivita ze strany školy – více informací	24	32	17	14	12
3	vstřícnější přístup pedagogických pracovníků	22	35	21	11	12
4	více společných akcí pro děti a rodiče	23	34	17	12	14
5	možnost navštěvovat příležitostně vyučovací hodiny	18	19	21	13	30
6	změny v komunikaci se školou	16	24	28	12	20

Z tabulky vyplývá, že nejdůležitějším aspektem, jenž brání lepší spolupráci rodičů se školou, je nedostatek soukromého času rodičů. Naopak nejmenší zájem rodiče projevují o příležitostné návštěvy vyučovacích hodin. Pro zajímavost jako další možné opatření, které tři rodiče doplnili vlastními slovy, ač tato položka v dotazníku zmíněna nebyla a byla tudíž zakódována, bylo změna vedení školy.

Otázka č. 22 – Na tomto místě máte prostor napsat připomínky, které jste nemohli v dotazníku vyjádřit a které se týkají možnosti Vaší participace na pedagogickém směřování školy. Můžete například napsat, co konkrétně Vám by pomohlo, aby se zvýšil Váš zájem o tuto problematiku. Nebo zde můžete uvést, zda existuje nějaká bariéra, která Vám znemožňuje se více na pedagogickém směřování školy podílet.

Na závěr dotazníku byl rodičům dán v otázce č. 22 prostor pro vyjádření jejich vlastního názoru na možnost ovlivňovat pedagogické směřování školy. Využilo ho 12 rodičů. Jednu z odpovědí zdůrazňující možnou bariéru jsem uvedla výše. Všechny ostatní odpovědi se v podstatě opakovaly a spadaly do jedné z kategorií odpovědí, které již v dotazníku zazněly.

7 Vyhodnocení výzkumné části a doporučení pro školy

7.1 Vyhodnocení

Na počátku výzkumné části práce byly stanoveny dvě hlavní a tři dílčí otázky, na které je možné díky realizovanému výzkumnému šetření odpovědět.

Hlavní otázka č. 1 zněla: *Jaké možnosti dávají základní školy rodičům žáků k tomu, aby se mohli podílet na pedagogickém směřování školy?*

Vyhodnocení:

Vybrané školy dávají rodičům žáků k tomu, aby se mohli podílet na pedagogickém směřování školy, následující možnosti: účast ve školské radě, obracet se na školskou radu a vznášení připomínek na třídních schůzkách, eventuálně prostřednictvím rady rodičů a zástupců z každé třídy. Vyjma ZŠ D dávají ostatní školy rodičům ještě možnost individuálních konzultací – mohou obrátit osobně nebo e-mailem na jakéhokoli pedagogického pracovníka školy a vznášet individuální připomínky prostřednictvím e-mailů školské radě nebo vedení školy. Ze čtyř zkoumaných základních škol je to právě tedy ZŠ D, která rodičům nabízí nejomezenější možnosti ovlivňování pedagogického směřování školy.

Hlavní otázka č. 2 zněla: *Využívají rodiče žáků základních škol možnosti, které jim škola nabízí, k podílení se na pedagogickém směřování školy?*

Vyhodnocení:

O podílení se na pedagogickém směřování školy jeví zájem 69 % rodičů. Největší zájem projevují rodiče 1., 2., 3. a 5. ročníků. Zapojení převážně rodičů žáků z nižších ročníků do ovlivňování pedagogického směřování školy zmiňovaly ve svých odpovědích i ředitelky škol A a B. Významným faktem při zodpovězení druhé hlavní výzkumné otázky je i to, že ředitelka školy D uváděla, že u nich rodiče o participaci na pedagogickém směřování školy nemají zájem. Tato škola ovšem dle odpovědí rodičů v dotazníkovém šetření nijak nevybočovala a rodiče odpovídali srovnatelně s dalšími školami. O pedagogické směřování školy na této škole má podle odpovědí rodičů zájem 77 % z nich.

Zájem o činnost školské rady (jakožto jeden z významných činitelů poskytující rodičům možnost podílet se na pedagogickém směřování školy) projevuje 57 % rodičů, tedy většina. Nejvíce se o činnost školské rady zajímají rodiče žáků 3. a 9. ročníků, nejméně rodiče žáků 7. a 8. ročníků. Výpovědi rodičů v tomto ohledu nekorespondují s výpovědi ředitelů vybraných škol, kteří se jednotně shodli na tom, že zájem o činnost školské rady rodiče rozhodně nemají.

Členem školské rady je ochotno být pouze 13 % rodičů, spíše rodiče z velké školy, rodiče 1., 2., 4. a 9. ročníků. Důvodem malého zájmu o členství ve školské radě je převážně nedostatek času. V mnohem menší míře rodiče jako důvod svého nezájmu o členství ve školské radě uváděli nezájem o činnost instituce, nedůvěru v činnost instituce a neseznámení se s činností instituce.

Vedle účasti ve školské radě školy rodičům nabízejí participovat na pedagogickém směřování školy také formou vznášení připomínek na třídních schůzkách a prostřednictvím zástupce z každé třídy. Více rodiče využívají první možnosti, ačkoliv četnost tohoto konání také není příliš velká. Téměř vždy se do dialogu s učitelem na třídních schůzkách zapojuje 12 % rodičů, občas 45 % rodičů a málokdy 31 % rodičů. Nejvíce se na třídních schůzkách zapojují rodiče žáků 1. a 9. ročníků, nejméně rodiče žáků, kteří navštěvují 5. ročníky. Možnost podávat podněty k řešení záležitostí týkajících se pedagogického směřování školy prostřednictvím volených zástupců třídy využije jednou za měsíc 7 % rodičů, jednou za čtvrt roku 17 % rodičů a jednou za pololetí 23 % rodičů. Jedná se nejčastěji o rodiče 1. a 4. ročníků. Každý třetí rodič této možnosti nikdy nevyužije, nejčastěji tento přístup reprezentují rodiče žáků 5. a 8. ročníků.

Dotazníkové šetření potvrdilo to, co tvrdili ředitelé vybraných škol, a sice že z hlediska druhu komunikace týkající se pedagogického směřování školy rodiče nejčastěji využívají možnost individuálního kontaktu s pedagogickými pracovníky. Alespoň jednou za čtvrtletí tak učiní 56 % rodičů, alespoň jednou za pololetí 79 % rodičů (nejvíce rodiče žáků 1. a 9. ročníků), nikdy nebo velmi málo možnost individuální konzultace využije 22 % rodičů (nejčastěji tento přístup reprezentují rodiče žáků 5. a 8. ročníků).

Na druhou hlavní otázku lze tedy odpovědět, že rodiče žáků základních škol možnosti, které jim škola nabízí k podílení se na pedagogickém směřování školy, využívají omezeně.

Pro navržení vhodných forem spolupráce je třeba vyhodnotit, o jaké činnosti se rodiče při přímém i nepřímém setkávání s pedagogickými pracovníky zajímají.

To je v podstatě odpověď na **dílčí otázku a)**, která zněla: *Co je hlavním předmětem zájmu rodičů žáků základních škol o participaci na pedagogickém směřování školy?*

Rodiče se v rámci komunikace s pedagogickými zaměstnanci školy nejvíce zajímají o prospěch a chování dítěte a jeho začlenění do kolektivu. Skutečnost, že prospěch dítěte a jeho chování hraje pro rodiče v kontaktu se školou nejdůležitější roli, není nijak překvapivá, je to logické. Dále se rodiče nejčastěji zajímají o způsob výuky, o akce, které škola pořádá, o nabídku volnočasových aktivit (což spadá do oblasti pedagogického ovlivňování školy). Zájem rodičů o akce pořádané školou a nabídku volnočasových aktivit potvrdila i ředitelka velké školy. Velmi málo se však například zajímají o možnost svého aktivního zapojení do mimoškolních aktivit, o poradenskou činnost školy a činnost školské rady. Jinými slovy se rodiče nejvíce zajímají o to, co se bezprostředně týká výchovně-vzdělávacího procesu jejich dítěte.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že přesto, že se rodiče v praxi o možnost svého aktivního zapojení do mimoškolních aktivit zajímají velmi málo, je teoreticky každý druhý rodič ochoten tuto skutečnost změnit. To vyplynulo z odpovědí rodičů na otázku, na zajišťování jakých aktivit by byli ochotni se podílet. Vedle zapojení se do mimoškolních aktivit je každý třetí rodič navíc ochoten podílet se na zajištění materiálního vybavení školy, každý čtvrtý rodič ochoten pomoci při zajišťování besed/sezení pro děti s různými odborníky a s úklidem školy a pozemků. Každý pátý rodič je ochoten dělat zástupce třídy (což opět nekoresponduje podle ředitelů s praxí, ve které rodiče příliš možnosti komunikace se školou přes třídního důvěrníka nevyužívají). Z uvedeného vyplývá, že ochota rodičů participovat na pedagogickém směřování školy je skutečně taková, jak tvrdili, když odpovídali, zda mají zájem podílet se na pedagogickém směřování školy jejich dětí.

Na tomto místě již tedy lze doporučit, co a jak má škola dělat pro to, aby rodiče v praxi mohli konat tak, jak smýšlejí v teoretické rovině.

Aby bylo možné doporučit konkrétní opatření, pomocí kterých by svůj zájem o participaci na pedagogickém směřování školy mohli rodiče uplatnit, byla v rámci výzkumu stanovena

dílčí otázka b), jež zní: *Co považují rodiče žáků základních škol za největší bariéry bránící jim v efektivní účasti při spolupráci se školou?*

Většina rodičů dle výzkumného šetření pedagogickým pracovníkům školy, které navštěvuje jejich dítě, důvěřuje. Pokud je tomu naopak, je nejčastěji důvodem pocit arogantního přístupu a pocit nedostatečné komunikace ze strany pedagogů. Podle většiny rodičů škola také plní jejich očekávání. Mají-li rodiče opačný pocit, je to nejčastěji kvůli nejasnosti v oblasti organizace, kvůli chování pedagogů a nejasné komunikaci ze strany školy. Váhání nebo nespokojenost s podmínkami komunikace ze strany školy je to, co považuje za bariéru spolupráce se školou více než každý čtvrtý rodič. Konkrétně těmto rodičům vadí nejvíce nesrozumitelný způsob komunikace, dále potom nepravidelný kontakt s pedagogickými pracovníky, pocit, že škola o komunikaci nemá zájem a netrpělivost pedagogických pracovníků.

Největší bariérou při spolupráci se školou je tudíž pro rodiče komunikace. Při sestavování konkrétních doporučení na zlepšení této oblasti je možné vycházet z toho, co přineslo dotazníkové šetření, v rámci něhož byla zodpovězena i **poslední dílčí otázka c)**, která zněla: *Jaká konkrétní opatření by rodiče žáků základních škol uvítali, aby se podle nich zlepšily podmínky pro možnost ovlivňování pedagogického směřování školy?*

Rodiče žáků by nejvíce uvítali větší informovanost prostřednictvím webových stránek školy, zavedení nebo posilování možnosti písemné komunikace rodičů a školy, popřípadě vyšší frekvenci konzultačních schůzek s třídním učitelem. Dále je možné vycházet z přesvědčení rodičů, že zlepšení podmínek pro možnost jejich participace na pedagogickém směřování školy je možné dosáhnout především větší aktivitou ze strany školy – více informací, vstřícnějším přístupem pedagogických pracovníků a zavedením většího množství společných akcí pro děti a rodiče.

7.2 Doporučení pro školy

Doporučení vztahující se k posílení zájmu rodičů o činnost školské rady a o členství v ní:

S tím, co vyplynulo z výzkumného šetření, a sice že hlavním důvodem nezájmu některých rodičů o činnost školské rady a o členství v ní je skutečnost, že mají rodiče málo času, školy nic udělat nemohou. Chtějí-li podpořit zájem rodičů o činnost, popřípadě o členství ve školské radě, musí zařídit, aby rodiče této instituci důvěřovali, což mimo jiné znamená, že musí vědět, čím se školská rada zabývá. O důvodu existence, správě a činnosti školské rady mohou být rodiče informováni například na prvních třídních schůzkách (resp. na setkávání rodičů, o kterých hovořím níže), na dalších může být vždy činnost školské rady připomínána, třídní učitelé mohou rodičům představit témata, která školská rada aktuálně řeší a projednává. Vzhledem k nedostatku času lze dále doporučit, aby o činnosti školské rady školy informovaly na webových stránkách. Důležitá je přitom aktuálnost publikovaných informací.

Doporučení vztahující se k oblasti současné participace rodičů, respektive k problematice forem komunikace, kterou rodiče označili za nejpálčivější:

Nejprve se věnuji formám spolupráce a vycházím z předpokladu, že rodiče o spolupráci se školou zájem mají a vyhovuje jim spíše individuální forma komunikace. To znamená, že spíše než třídní schůzky by rodičům mohly vyhovovat třeba konzultace (konzultační odpoledne), jak navrhuje Darániová (2007). Ty v řadě škol nahradily třídní schůzky. Jejich přínos je v podstatě stejný – spočívá v setkávání pedagogů a rodičů za účelem předávání informací o průběhu vzdělávání a výchovy jejich dětí. Výhodou konzultací je, že nabízejí soukromí a čas. Vzhledem k tomu, že se jich účastní pedagog, žák a rodič, rozhovory zde probíhají více otevřeně, jsou konstruktivnější. Vzájemná komunikace vede k větší objektivitě a posiluje vazby mezi zúčastněnými. Odhlédneme-li od skutečnosti, že je tento způsob komunikace velmi náročný pro pedagoga (důkladná příprava, návrh konkrétních opatření, umění správného zdůraznění požadovaného atp.), mají konzultace jednu velkou nevýhodu, kterou je zpřetrhání vazeb mezi rodičovským kolektivem.

Avšak to nutně neznamená, že je třeba se vrátit k třídním schůzkám, během nichž často rodiče hovořit nechtějí nebo nemohou (např. rodiče bezproblémových žáků na třídních schůzkách obvykle pouze sedí a poslouchají o problémech ostatních dětí, nebo se na rodiče nedostane čas atp.) a které neposkytují dostatek času pro probírání záležitostí týkajících se pedagogického směřování školy.

Třídní schůzky lze zrušit úplně a konzultace je možné doplnit o nějakou vhodnou formu setkávání rodičů, na kterých se neřeší výchovně-pedagogická problematika (prospěch žáků, jejich chování atp.), ale jsou nastolována aktuální témata (ze strany učitelů i rodičů), jež rodiče společně diskutují, vyjadřují se k nim, hlasují, čímž jsou nuceni, resp. je jim tato možnost nabídnuta, se o problematiku školy zajímat. Rodiče mohou pracovat v týmech, mohou dostávat různé úkoly apod. Možností, jak udělat setkání rodičů zajímavé, existuje nespočet (Darániová, 2007).

Vezmeme-li v úvahu konkrétně to, co vyplynulo z výzkumného šetření, a sice že se rodiče málo zajímají o budoucí cíle a plány školy, na setkání rodičů je možné otevřít diskusi o tom, co by mohla současná škola poskytnout žákům tak, aby byli připraveni do dalšího života. Na základě názorů rodičů je možné zamýšlet se společně dále nad tím, zda tyto cíle lze splnit při současném stylu výuky, čímž rodiče zjistí, jaký styl výuky se ve škole praktikuje, jaké jsou jeho silné a slabé stránky, zamyslí se, rozšíří si obzory atd.

Tento druh setkávání navíc posílí rodičovský kolektiv, solidaritu vůči škole, pocit sounáležitosti, ale také důvěru. Vnese jasno do toho, co rodiče mohou od školy očekávat, nebo vysvětlí, proč mohou být některá očekávání rodičů nereálná a naopak určí, co rodiče od školy očekávat mohou. Jinými slovy tato forma spolupráce může napomoci odstraňovat bariéry stojící na společné cestě rodičů a pedagogů k efektivní a příjemné komunikaci.

Doporučení vycházející z poznatků, co je pro rodiče největší bariérou při spolupráci se školou a jaká opatření by uvítali:

Vzhledem k tomu, že se napříč celým výzkumným šetřením objevoval názor, že mají rodiče málo času, není zřejmě vhodné doporučovat mnoho společných akcí, které lze charakterizovat jako přímou spolupráci. Je vhodné zachovat formou tradičních záležitostí jako je např. účast rodičů na vánoční besídce, jejich pomoc při organizování masopustu atp. Pro ty rodiče, kteří se domnívají, že vztah školy s rodiči posílí zavedení většího

množství společných akcí pro děti a rodiče, je možné organizovat jednorázové nepovinné akce, jako je například opékání buřtů, společný úklid školy atp. (tzv. neřízené činnosti, takové, u kterých se rodiče mohou spontánně chovat, hovořit o tématech, jež je zajímají).

Vhodné je zřejmě posilovat nepřímé formy spolupráce rodičů a školy, mezi něž spadají právě požadované formy písemné spolupráce a komunikace, které ovšem nesmí zcela nahradit osobní kontakt, což zaručí navrhovaná opatření: konzultační schůzky a setkávání rodičů.

Rodičům je možné nabídnout možnost komunikace přes sociální média, webové stránky školy, e-mail, telefon. Je však třeba, aby rodiče věděli, že tyto záležitosti mohou využívat a jak je mohou využívat. Za tímto účelem mohou školy vytvořit například jednu ucelenou brožuru, kterou rodičům rozdají na začátku školního roku a ve které budou uvedeny všechny kontakty a možné způsoby komunikace. Rozšířit nabídku možností komunikace doporučuji hlavně v ZŠ D, jejíž ředitelka tvrdila, že rodiče o pedagogické směřování školy zájem nemají, avšak dle výsledků šetření mezi rodiči byla skutečnost jiná.

Informace o škole, jejím programu, učitelském sboru a mimoškolních aktivitách atp. by měla škola uvádět na svých webových stránkách a aktualizovat je. Škola v tomto směru nebude očekávat aktivitu rodičů, ale postaví se do role aktivního zprostředkovatele informací. Vzhledem k tomu, že se mohou různé informace v průběhu školního roku změnit, může škola jednou za čtvrt roku (pravidelnost, na niž si rodiče zvyknou, je důležitá) zasílat rodičům informační e-mail, který je s těmito změnami seznámí.

Různé druhy informací, hlavně o plánovaných akcích – výlety, konzultační hodiny, setkávání rodičů atd., je třeba vhodně vizualizovat. Vhodným vizuálním prostředkem k předávání informací rodičů jsou opět webové stránky školy, ale také různé nástěnky umístěné ve škole.

Na webových stránkách školy je možné vytvořit otevřené fórum, v rámci kterého by mohli rodiče diskutovat různé záležitosti s třídním učitelem (splnění požadavku zvyšování informací prostřednictvím webových stránek školy, požadavku zavedení a posilování možnosti písemné komunikace rodičů a školy i požadavku vyšší frekvence komunikace s třídním učitelem).

Všechny školy by měly zjišťovat, jakým způsobem se chtějí rodiče do jejich aktivit zapojovat a jaká je spokojenost s nabízenými formami spolupráce. Měly by tak činit pravidelně, vždy na konci školního roku, kdy už mají nasbírané zkušenosti rodiče všech dětí, tedy i prvních ročníků, a výsledky tohoto zjišťování (např. písemné zjišťování, e-mailová komunikace) by měly být probrány na prvních třídních schůzkách následujícího školního roku.

Poslední, nikoli však nejméně důležitou oblastí pro doporučení, je vstřícnější přístup pedagogických pracovníků. Na tomto místě však nelze vytvářet doporučení, jež se týkají jejich konkrétního chování. Aby se posílilo pozitivní smýšlení rodičů o přístupu pedagogických pracovníků jako takové, je nutná především spolupráce pedagogů a vedení školy.

Věřím, že všechna opatření, která jsem v této kapitole uvedla, by mohla v praxi vést k zvýšení spokojenosti rodičů a k jejich větší motivaci, aby se školou spolupracovali a měli zájem o možné ovlivňování pedagogického směřování školy.

8 Závěr

Diplomová práce se věnovala tématu ovlivňování pedagogického směřování základní školy ze strany rodičů. Jejím cílem bylo zjistit, jaké mají rodiče v současné době možnosti ovlivnit pedagogické směřování základní školy a jak tyto možnosti využívají.

V teoretické části práce se čtenář seznámil s teoretickými a empirickými východisky řešené problematiky prostřednictvím analýzy a interpretace příspěvků českých a zahraničních autorů. V této části práce byly vysvětleny pojmy pedagogické směřování školy, vize školy, dlouhodobé cíle a strategie školy. Bylo konstatováno, že vedle vize a strategie školy je pedagogické směřování školy významně ovlivňováno vedením školy a pedagogickým týmem a že tuto skutečnost mohou ovlivnit i rodiče, a to hlavně díky nastavení systému autonomie českého základního školství. Bylo zde také řečeno, že rodiče k tomu, aby se mohli podílet na pedagogickém směřování základní školy, mohou využívat zákonných i jiných možností, které jim školy nabízejí. Dále bylo vysvětleno, proč je participace rodičů na pedagogickém směřování školy přínosná nejen pro ně, ale i pro učitele a pro žáky a bylo rovněž objasněno, jak lze v různých oblastech řešit bariéry spolupráce, jež se mohou v praxi objevit.

Druhá část práce se zcela věnovala cíli práce, jež je uveden výše. Byly pro ni formulovány výzkumné otázky, k jejichž zodpovězení bylo realizováno výzkumné šetření na čtyřech základních školách na Praze 12, a to prostřednictvím rozhovorů s řediteli a dotazníkového šetření mezi rodiči.

Z výsledků vyplynulo, že vybrané školy dávají rodičům žáků různé možnosti, jak se mohou podílet na pedagogickém směřování školy, například účast ve školské radě, obracení se na školskou radu, vznášení připomínek na třídních schůzkách a s výjimkou ZŠ D školy rodičům nabízejí i další možnosti, jako je obracení se e-mailem nebo osobně na jakéhokoli pedagogického pracovníka atd.

Rodiče žáků základních škol možnosti, které jim škola nabízí k podílení se na pedagogickém směřování školy, využívají omezeně, avšak, jak je zjevné z jejich odpovědí, by na pedagogickém směřování školy chtěli participovat. Svůj zájem o participaci projevují hlavně rodiče žáků nižších ročníků. Nejvíce se rodiče zajímají o to, co se

bezprostředně týká výchovně-vzdělávacího procesu jejich dítěte a naopak velmi málo se zajímají kupříkladu o poradenskou činnost školy a činnost školské rady.

Na základě zjištěných výsledků jsem formulovala doporučení pro školy. Stejně však jako výsledky, i doporučení je možné vztahovat pouze k určeným čtyřem školám, konkrétně k získanému vzorku respondentů, a nelze je zobecňovat.

Podíváme-li se na oblast činnosti školské rady a členství v ní, existují na tomto poli spolupráce rodičů a školy rezervy. Bylo proto doporučeno pravidelně a všemi možnými prostředky (setkávání rodičů, webové stránky) informovat rodiče o činnosti této instituce a seznamovat je s aktuálně řešenými tématy.

Dále bylo zjištěno, že rodičům nevyhovují všechny současné podoby spolupráce se školou a za nejpalčivější problematiku označují oblast komunikace ze strany školy, respektive její formy. Doporučeno bylo zrušit třídní schůzky, na kterých se rodiče i pedagogové věnují převážně výchovně-vzdělávacím otázkám, a nahradit je konzultačními hodinami a pravidelným setkáváním rodičů, čímž dojde k oddělení výchovně-vzdělávací problematiky od problematiky pedagogického směřování školy.

Rodiče by dle zjištěných odpovědí uvítali, aby byli více informováni prostřednictvím webových stránek školy a aby se zavedla nebo posílila možnost písemné komunikace rodičů se školou. Zlepšení podmínek pro možnost jejich participace na pedagogickém směřování školy by podle nich zajistila i větší aktivita ze strany školy. V oblasti bariér spolupráce vyšlo také najevo, že rodiče nejvíce trápí nedostatek jejich volného času. Navrženo proto bylo zachovat frekvenci tradiční přímé spolupráce a tedy neposilovat ji, ale naopak posílit formy spolupráce nepřímé – komunikovat více přes sociální média, webové stránky školy, e-mail, ev. telefon, což je podmíněno informovaností rodičů o těchto možnostech, například formou ucelené brožury. Zejména ZŠ D, jejíž ředitelka tvrdila, že u nich rodiče žáků nemají o pedagogické směřování školy zájem, ačkoli se rodiče posléze vyjadřovali v rozporu s tímto tvrzením, by měla rozšířit nabídku možností komunikace se školou. Navržen byl též aktivní přístup škol v informování rodičů prostřednictvím aktualizovaných webových stránek školy informujících rodiče o škole samotné, jejím programu, školních akcích atp. a v případě změn informací může škola jednou za čtvrt roku zaslat rodičům e-mail s uvedením těchto změn. Dále byla doporučena vizualizace

informací pomocí nástěnek ve škole a vytvoření otevřeného fóra na webových stránkách pro diskusi rodičů s třídním učitelem.

Vzhledem k absenci či nepravdivosti využívání nástroje evaluace spolupráce mezi rodiči a školou byla také navržena realizace pravidelného dotazníkového šetření mezi rodiči (na konci školního roku) týkající se jejich přání a spokojenosti ohledně spolupráce se školou.

Na základě výše uvedeného se domnívám, že stanoveného cíle práce bylo beze zbytku dosaženo.

Jsem přesvědčena, že nesmírně podnětnými by mohly být další výzkumy zabývající se pedagogickým směřováním základních škol a jeho ovlivňováním ze strany rodičů v dalších částech Prahy či jiných městech a krajích, a v případě rozsáhlejšího výzkumu by bylo jistě zajímavé provést i jednotlivá srovnání odpovědí s ohledem na lokalitu u většího počtu škol.

Myslím si, že informace získané pomocí výzkumného šetření mé diplomové práce budou přínosné primárně pro vedení a pedagogy zkoumaných základních škol a dalším školám poslouží k inspiraci, o co by mohli mít rodiče zájem a jak s nimi mohou spolupracovat. Na závěr také věřím, že navrhovaná doporučení mohou vybraným základním školám pomoci posílit spolupráci s rodiči tak, aby se rodiče více podíleli na pedagogickém směřování školy a mohli využívat výhod, které tato spolupráce přináší.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

- [1] ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Řízení lidských zdrojů: Moderní pojetí a postupy*. 13. doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. 928 s. ISBN 978-80-247-9883-7.
- [2] BĚLOHLÁVEK, František. *Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení*. 2. doplněné vyd. Praha: Computer Press, 2000. 100 s. ISBN 80-722-6308-0.
- [3] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2013. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [4] DARÁNIOVÁ, Yvona. Zamyšlení nad třídními schůzkami. *Učitelské noviny* [online]. 2007, č. 10 [cit. 2017-03-27]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=262>
- [5] DĚDINA, Jiří, CEJTHAMR, Václav. *Management a organizační chování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 339 s. ISBN 80-247-1300-4.
- [6] DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. nezměněné vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- [7] EGER, Ludvík. Jak by měla vize školy vypadat? *Učitelské listy* [online]. 2009, 27(2), 2 [cit. 2016-04-20]. ISSN 1210-6313. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/ludvik-eger-jak-by-mela-vize-skoly.html>
- [8] EGER, Ludvík. *Strategie rozvoje školy*. 1. vyd. Plzeň: Cehtuma, 2002. 110 s. ISBN 80-93-2252-2.
- [9] EVROPSKÁ KOMISE. *Autonomie škol v Evropě: Politická a realizační opatření*. 1. vyd. Praha: Eurydice, 2008. 64 s. ISBN 978-92-79-08822-3.
- [10] FELCMANOVÁ, Alena, ČÁP, David, TITĚROVÁ, Kristýna a Petra VÁVROVÁ. *Rodiče – nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2013. 81 s. ISBN 978-80-87456-45-3.
- [11] FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. 1. vyd. Praha: Yinachi, 2011. 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.
- [12] HEJČÍKOVÁ, Jana. *Výchovné a vzdělávací strategie školy – ukázky z tvorby málotřídních škol*. www.rvp.cz [online]. 2006 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/581/vychovne-a-vzdelavaci-strategie-skoly-ukazky-z-tvorby-malotridnich-skol.html>
- [13] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

- [14] HLADÍKOVÁ, Marie. *Diplomová práce: Spolupráce učitele s rodiči žáků*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. Vedoucí práce PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc.
- [15] HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 174 s. ISBN 978-80-247-2450-8.
- [16] JAY, Ros, TEMPLAR, Richard. *Velká kniha manažerských dovedností*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 516 s. ISBN 80-247-1279-2.
- [17] KOCÁB Ivan. Koncepční závěry a plán práce: školní rok 2016/2017 [online]. Oslavany: ZŠ Oslavany, 2016. 17 s. [cit. 2017-04-02]. Dostupné z: http://www.zs-oslavany.selfnet.cz/phprs/storage/1476416068_sb_plan20162017.pdf
- [18] KOZEL, Roman, MYNÁŘOVÁ Lenka a Hana SVOBODOVÁ. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 304 s. ISBN 978-80-247-3527-6.
- [19] KREJČÍ, Jaromír. *Přednáška z předmětu právní vědomí vychovatele*. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. 21. 4. 2016.
- [20] KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 978-80-7367-906-4.
- [21] KREJČOVÁ, Věra. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. 1. vyd. Hradec králové, Gaudeamus, 2005. 93 s. ISBN 80-7041-391-3.
- [22] LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 103 s. ISBN 978-807-3578-992.
- [23] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)* [online]. Praha: Tauris, 2001. 98 s. [cit. 2016-06-22]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>
- [24] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- [25] MOOS, Leif, Jorunn MÖLLER a Olof JOHANSSON. A Scandinavian Perspective on Educational Leadership. *The Educational Forum*. 2004, 68(5), 200–210. ISSN-0013-1725. Dostupné také z: <http://eric.ed.gov/?id=EJ724867>

- [26] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 225 s. ISBN 80-247-0577-X.
- [27] OECD. Parent and Community “Voice” in Schools. In: *Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*. OECD, 2006, 83–102. ISBN 92-64-02840-4. Dostupné také z: <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/parentandcommunityvoiceinschools.htm>
- [28] PAYNE, John. *Repetitorium manažerských dovedností: Jak zdokonalit sám sebe*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 263 s. ISBN 80-859-4376-X.
- [29] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [30] RABUŠICOVÁ, Milada, POL, Milan. *Správa a řízení škol. Rady škol v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Paido, 1996. 129 s. ISBN 80-85931-32-X.
- [31] RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a Vlastimil ČIHÁČEK. K otevřenosti škol vůči rodičům a veřejnosti. *Studia Pedagogica*. 2004, 52(9), 59–71.
- [32] SARZALA, Dariusz. Children – Parents – Educational Space: Coopeation of Family and Schools in the Educational Process – Selected Aspects. In: *Family in a Context of Pedagogical, Psychological and Sociological Researches: Materials of the VI International Scientific Conference (October, 2015)*. Praha: Vědecko-vydavatelské centrum Sociosféra-CZ, 2015, 24–29. ISBN 978-80-7526-047-5.
- [33] SEKERA, Julius. *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001. 201 s. ISBN 80-7042-187-8.
- [34] ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava, ŠVANCAR, Radmil. Školská rada nese pečeť povinnosti – rozhovor s Miroslavem Šimůnkem. *Učitelské noviny* [online]. 2004, č. 41 [cit. 2016-06-20]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3880>
- [35] TRNKOVÁ, Kateřina. Partnerství rodičů a škol: jeho podoby a podmínky. In: RABUŠICOVÁ, Milada, ŠEĐOVÁ, Klára, TRNKOVÁ, Kateřina a Vlastimil ČIHÁČEK. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 52–70. ISBN 80-210-3598-6.
- [36] VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [37] VINCENT, Carol. *Parents And Teachers: Power And Participation*. 1st ed. London: Routledge, 1996. 193 p. ISBN 978-0750705172.

- [38] VÍTEČKOVÁ, Michaela (2011a). Rodiče a dva typy škol. In: KASÍKOVÁ, Hana, STRAKOVÁ, Jana. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, s. 99–113. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [39] VÍTEČKOVÁ, Michaela (2011b). Spolupráce rodiny a školy v oblasti výchovy a vzdělávání. In: VALISOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 333–340. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [40] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v aktuálním znění ze dne 24. září 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004. ISSN 1211-1244.
- [41] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v aktuálním znění ze dne 24. září 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004. ISSN 1211-1244.
- [42] ZŠ SLEZSKÁ TŘINEC. Vize školy. www.6zstrinec.cz [online]. 2016 [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://www.6zstrinec.cz/o-skole/vize/>

10 Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky pro ředitele základních škol

Příloha 2 – Aktuální počet žáků ve školách

Příloha 3 – Přepisy rozhovorů s řediteli základních škol

Příloha 4 – Dotazník pro rodiče

Příloha 5 – Tabelizovaná data dotazníkového šetření

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Míra autonomie ve vybraných oblastech v českých školách.....	24
Tabulka č. 2 – Počet respondentů podle velikosti základních škol	53
Tabulka č. 3 – Počet respondentů podle velikosti školy a navštěvovaného ročníku.....	54
Tabulka č. 4 – Počet respondentů podle velikosti školy, navštěvovaného ročníku a přítomnosti sourozence/sourozenců na škole	54
Tabulka č. 5 – Oblasti zájmu spolupráce rodičů (v %)	65
Tabulka č. 6 – Požadavky rodičů na opatření směřující ke zlepšení jejich komunikace se školou (v %)	69
Tabulka č. 7 – Požadavky rodičů na opatření vedoucí ke zlepšení jejich možnosti participovat na pedagogickém směřování školy (v %).....	71

Seznam grafů

Graf č. 1 – Zájem rodičů o podílení se na pedagogickém směřování školy (kritérium navštěvovaný ročník dítěte).....	56
Graf č. 2 – Zájem rodičů o činnost školské rady (kritérium navštěvovaný ročník dítěte) ..	57
Graf č. 3 – Zájem rodičů o členství ve školské radě (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)	59
Graf č. 4 – Četnost vznášení připomínek týkajících se pedagogického směřování školy na třídních schůzkách (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)	61
Graf č. 5 – Četnost podávání podnětů k řešení záležitostí týkajících se pedagogického směřování školy prostřednictvím zástupce třídy (kritérium navštěvovaný ročník dítěte)...	62
Graf č. 6 – Četnost využití individuálního kontaktu s pedagogickými pracovníky školy (kritérium navštěvovaný ročník dítěte).....	64